

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

FRANCINI SCHEID MARTINS

**QUANDO OS “DEGRADADOS” SE TORNAM “FAVORITOS”
Um estudo de trajetórias de estudantes do Pré-Vestibular da
Universidade Federal de Santa Catarina ingressos em cursos de
maior demanda**

FLORIANÓPOLIS – SC

2013

FRANCINI SCHEID MARTINS

QUANDO OS “DEGRADADOS” SE TORNAM “FAVORITOS”

Um estudo de trajetórias de estudantes do Pré-Vestibular da
Universidade Federal de Santa Catarina ingressos em cursos de maior
demanda

Dissertação submetida ao Programa de Pós-
Graduação em Educação – PPGE -, do Centro
de Ciências da Educação, para a obtenção do
título de mestre em Educação.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Ione Ribeiro Valle

Co-orientador: Prof. Dr. Lucídio Bianchetti

FLORIANÓPOLIS – SC

2013

FRANCINI SCHEID MARTINS

QUANDO OS “DEGRADADOS” SE TORNAM “FAVORITOS”

Um estudo de trajetórias de estudantes do Pré-Vestibular da
Universidade Federal de Santa Catarina ingressos em cursos de maior
demanda

Florianópolis (SC), agosto de 2013

Prof. Rosalba Maria Cardoso Garcia, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a, Dr.^a Ione Ribeiro Valle
Orientadora
Universidade UFSC

Prof., Dr. Lucídio Bianchetti
Co-Orientadora
Universidade UFSC

Prof.^a, Dr.^a Nadir Zago
Universidade UNOCHAPECO

Prof.^a, Dr.^a Maria da Dores Daros
Universidade UFSC

Prof.^a, Dr.^a Marilu Diez Lisboa
Universidade UNIPLAC

Aos jovens que participaram desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus por tudo que me tem feito.

À professora, doutora, Ione Ribeiro Valle, pela orientação competente e tranquila, bem como pela disponibilidade manifestada para orientar este trabalho, pela exigência de método e rigor, pela revisão crítica do texto, pelos profícuos comentários, esclarecimentos, opiniões e sugestões, pelos oportunos conselhos, pela acessibilidade, cordialidade e simpatia demonstradas, pela confiança que sempre me concedeu e o permanente estímulo que, se tornaram, por vezes e em determinados momentos da elaboração desta dissertação, decisivos.

Ao professor doutor Lucídio Bianchetti, pela oportunidade de aproximação com o tema investigado no estágio em Orientação Educacional nas últimas fases da graduação em Pedagogia. Agradeço também pela co-orientação competente e tranquila desta dissertação e, especialmente, pelo carinho e empatia sempre demonstrados. Admiro-o enormemente.

À professora, doutora, Maria das Dores Daros, por me adotar nas fases iniciais da graduação e fazer do nosso convívio diário inesquecíveis momentos de intensa aprendizagem.

Ao professor, doutor, Paulo Meksenas (*in memoriam*), por desenvolver em mim o gosto pela pesquisa e por sua imensa generosidade. Seus ensinamentos continuam reverberando dentro de mim.

À professora Nadir Zago, pelas primorosas contribuições no exame de qualificação e, também, pelas imensas contribuições ao campo educacional e na discussão do tema.

À professora, doutora, Marilu Diez Lisboa, pela parceria maravilhosa e pelas valiosas contribuições na construção desta dissertação.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação e à Universidade Federal de Santa Catarina pela oportunidade de amadurecer intelectualmente.

Ao IPEA/ANPEd pela bolsa de Incentivo à Pesquisa.

Ao Curso Pré-vestibular da UFSC, e a seu coordenador, Otávio Auler, pelas informações imprescindíveis para a construção deste estudo.

Aos jovens entrevistados, pela gentileza com que me relataram suas histórias de vida.

À minha colega de mestrado e hoje amiga, Elaine Teixeira Pereira, pelo apoio intelectual, pelo apoio afetivo e pela generosidade. Agradeço por compartilhar desta caminhada com um convívio agradável e prazeroso.

Às colegas orientadas pela professora Ione, Marilândes e Silvana, por suas contribuições na construção deste trabalho.

Aos demais colegas orientados pela professora Ione, especialmente Mariele, Tiago, Paulo César, Julia, Ana, Juliana, Rafaela, Verônica, Melina e Paulo.

Ao Grupo de Pesquisa, Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPEFESC), pelas discussões valiosas.

Ao Juarez, por sua revisão de português do projeto de qualificação e desta dissertação.

À minha mãe, pela mulher guerreira, por ter suportado muitos sacrifícios durante minha formação e pelo constante encorajamento.

Ao Guizinho, pelo apoio afetivo e seus valiosos ensinamentos.

À Neide, pela preocupação e apoio afetivo.

Às minhas irmãs, Chaiani e Giseli, e às minhas sobrinhas Gabriella, Yasmim e Aninha pelos momentos prazerosos.

Aos meus amigos caninos, os fiéis Pituxa, Rakan e Shaira (*in memoriam*), por sua agradável companhia durante a construção deste estudo.

Finalmente, ao meu companheiro Rafael Jonas Sardá, pelo incentivo e o apoio afetivo.

Há quem diga que todas as noites são de sonhos. Mas há também quem garanta que nem todas, somente as de verão. Mas no fundo isso não tem muita importância. O que interessa mesmo não são as noites em si, são os sonhos. Sonhos que o homem sonha sempre. Em todos os lugares, em todas as épocas do ano, dormindo ou acordado.

(William Shakespeare 1564-1616)

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados da pesquisa “Quando os ‘degradados’ se tornam ‘favoritos’: um estudo de trajetórias de estudantes egressos do pré-vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina ingressos em cursos de maior demanda”, realizada junto a jovens egressos do Curso Pré-Vestibular da UFSC, ingressos em cursos de graduação de maior demanda nesta universidade, a saber, Direito, Engenharias e Medicina, por meio do “dispositivo meritocrático” vestibular. Fez-se um estudo das trajetórias de nove egressos do referido pré-vestibular, por meio de entrevistas. A pesquisa apresentada inspira-se em um movimento de investigações sociológicas, no qual as análises se voltam para o perfil socioeconômico dos estudantes pertencentes às classes sociais desfavorecidas que frequentam as universidades públicas brasileiras (NOGUEIRA & ZAGO, 2000). Estes grupos são representados em tais instituições de ensino por um baixo contingente de estudantes delas oriundos, em especial se levarmos em conta os que ingressam em cursos de alta procura oferecidos pelas universidades públicas. Justifica-se a abordagem pelo fato de continuarem notórias as questões relacionadas à educação superior pública brasileira, permeando os debates sobre o desenvolvimento do País, haja vista que, no imaginário social, o acesso a este nível de ensino está intimamente ligado a melhores condições de empregabilidade e, conseqüentemente, de mobilidade social. Partindo dos relatos, buscou-se, a partir da análise de aspectos de suas trajetórias escolares, identificar os significados do prolongamento da escolarização, das “razões do improvável”, do acesso e da permanência destes jovens nos cursos nos quais ingressaram. Para tanto, foi adotado como base o modelo teórico desenvolvido por Pierre Bourdieu, atualizado *por Bernard Lahire (1997)*. Os dados analisados evidenciam um conjunto de condições capazes de explicar a inesperada de continuidade dos percursos escolares nas camadas desfavorecidas, como projeto familiar e mobilização pessoal. Apesar da expansão da educação superior no Brasil, responsável pelo crescente contingente de jovens dos meios populares que ultrapassam a barreira do vestibular e acessam a educação superior, os que procedem dessas

camadas sociais ainda representam uma minoria nos cursos seletos, evidenciando as desigualdades educacionais face à diferença entre as carreiras universitárias e sua hierarquização (ZAGO, 2006).

Palavras-chave: Acesso à Educação Superior. Pré-vestibular da UFSC. Trajetórias escolares improváveis.

ABSTRACT

This paper presents the results of the study “When the ‘degraded’ become ‘favorites’: a study of the trajectories of students leaving the preliminary entrance exams for the most sought undergraduate courses at the Federal University at Santa Catarina.” The study was conducted among students leaving the preliminary “meritocratic” entrance exams at the Federal University at Santa Catarina, for the most popular undergraduate courses, which are law, engineering and medicine. A study was conducted of the trajectories of nine people leaving the pre-entrance exam, by means of interviews with these students. The study presented is inspired by a movement of sociological studies that focus on the socioeconomic profile of students from the less favored social classes that attend Brazilian public universities (NOGUEIRA & ZAGO, 2000). These groups are represented in these educational institutions by a small contingent of students, particularly in the most highly sought courses at these universities. The approach is also justified by the fact that the issues related to Brazilian higher education continue to permeate the debates about the development of the country, considering that in the social imaginary, access to this level of education is intimately related to better conditions of employability and thus social mobility. Based on these reports, an attempt was made to identify the meanings of the prolonged schooling and the “reasons for the improbable,” the entrance and permanence of these youth in these courses, based on an analysis of the factors of their school trajectories. The study is based on a theoretical model developed by Pierre Bourdieu and on a revision of this model by Bernard Lahire (1997). The data analyzed reveal a set of conditions capable of explaining the unexpected routes of school longevity in the less favored classes, such as family project and personal mobilization. Despite the expansion of higher education in Brazil, which has increased the contingent of lower class youth who get beyond the barrier of the entrance exam and are able to access higher education, the students coming from these social layers still represent a minority in the select courses, revealing educational inequalities in terms of

differentiation and hierarchy among university careers (Zago, 2006).

Keywords: Access to higher education. Preliminary entrance exam at UFSC. Improbable school trajectories.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Ingressou em alguma universidade? | 37 |
| Gráfico 2 – Está cursando a graduação na UFSC? | 37 |
| Gráfico 3 – Realizou o Ensino Médio em escola pública (), particular (), particular com bolsa ()? | 37 |
| Gráfico 4 - Fazer um curso pré-vestibular para o seu ingresso na graduação foi determinante () não-determinante () | 41 |
| Gráfico 5 - Se possui algum tipo de bolsa qual seria: permanência UFSC (), monitoria (), estágio (), iniciação científica (), outro () | 41 |
| Mapa 1 - Regiões e estados brasileiros nos quais as produções em nível de mestrado sobre a temática foram realizadas | 55 |
| Mapa 2 – Regiões e estados brasileiros nos quais as produções em nível de doutorado sobre a temática estão sendo realizadas | 56 |
| Gráfico 6 - Número de universidades, segundo a rede de ensino no Brasil - 1980, 1990, 1998 e 2008 | 68 |
| Quadro 1 - Distribuição de vagas pelo Programa de Ações Afirmativas da UFSC | 94 |
| Quadro 2 – Número de escolas frequentadas pelos estudantes entrevistados | 99 |
| Quadro 3 – Escolaridade da família | 100 |
| Quadro 4 – Manutenção financeira | 105 |
| Quadro 5: Características dos estudantes do curso de Direito | 107 |
| Quadro 6: Características dos estudantes dos cursos de Engenharias | 130 |
| Quadro 7: Características dos estudantes do curso de Medicina | 148 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Número de dissertações e teses por ano e área da pesquisa | 51 |
| Tabela 2 – Número de dissertações e teses selecionadas, segundo os descritores (1995-2011) | 52 |
| Tabela 3 – Dissertações e teses selecionadas, segundo os escritores (1990-2011) | 53 |
| Tabela 4 – Nota de corte, distribuição das vagas para estudantes de escola pública e vagas ocupadas pelos egressos do Pré-Vestibular da UFSC no ano de 2010 | 83 |
| Tabela 5 – Nota de corte, distribuição das vagas para estudantes de escola pública e vagas ocupadas pelos egressos do Pré-Vestibular da UFSC no ano de 2011 | 87 |
| Tabela 6 – Nota de corte, distribuição das vagas para estudantes de escola pública e vagas ocupadas pelos egressos do Pré-Vestibular da UFSC no ano de 2012 | 90 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|---------|--|
| AA | Ações Afirmativas |
| ABOP | Associação Brasileira de Orientação Profissional |
| AE | Área Educacional |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| CA | Colégio de Aplicação |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEFET | Centros federais de educação tecnológica |
| CES | Câmara de Ensino Superior |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| COPERVE | Comissão Permanente de Concurso Vestibular |
| EGC | Engenharia e Gestão do Conhecimento |
| EJA | Programa de Ensino para Jovens e Adultos |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FAPEU | Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitário |
| FIES | Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior |
| GPEFESC | Grupo de Pesquisa, Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina |
| GTI | Grupo de Trabalho Interministerial |
| HU | Hospital Universitário |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IFES | Instituições federais de ensino superior |
| IFS | Instituto federal de Educação e Ciência e Tecnologia |
| IF-SC | Instituto Federal de Educação e Ciência e Tecnologia de Santa Catarina |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LBD | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| NBR | Normas Brasileiras |
| NDI | Núcleo de Desenvolvimento Infantil |
| OA | Outras áreas do conhecimento |
| PAA | Políticas das Ações Afirmativas |

| | |
|---------|--|
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PPP | Parcerias Público-Privadas |
| PRAE | Pró-reitoria de Assuntos Estudantis da UFSC |
| PROPLAN | Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |
| PVNC | Pré-Vestibular para Negros e Carentes |
| PVPC | Cursos Pré-Vestibulares Populares ou Comunitários |
| REUNI | Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| RU | Restaurante Universitário |
| SED | Secretaria de Estado da Educação |
| SEPEX | Semana de Pesquisa, Ensino e Extensão da UFSC |
| SINAES | Sistema Nacional de Avaliação da Educação |
| UDESC | Universidade do Estado de Santa Catarina |
| UFAL | Universidade Federal de Alagoas |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFFS | Universidade Federal da Fronteira do Sul |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UFSM | Universidade Federal de Santa Maria |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UNISUL | Universidade do Sul de Santa Catarina |

SUMÁRIO

| | |
|--|---------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 25 |
| 1.1 OBJETO DE ESTUDO | 26 |
| 1.2 PROXIMIDADE PESSOAL COM O TEMA DE PESQUISA | 37 |
| 1.3 OBJETIVO E RELEVÂNCIA DO ESTUDO | 45 |
| 1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: INSTRUMENTO DE PESQUISA E PROCESSO DE COLETA DOS ACHADOS | 46 |
| 1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO | 48 |
| 2 FIOS E DESAFIOS DA PESQUISA: O ESTADO DA ARTE COMO DISPOSITIVO PARA SITUAR UM OBJETO DE PESQUISA | 49 |
| 2.1 PERCORRENDO CAMINHOS: AS ESCOLHAS VÃO SE DELINEANDO | 49 |
| 2.2 MAPEAR É PRECISO | 53 |
| 2.3 REFERENCIAIS TEÓRICOS E RECURSOS METODOLÓGICOS MOBILIZADOS NAS ANÁLISES | 56 |
| 2.4 CATEGORIAS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?..... | 57 |
| 2.4.1 Subcategorias: uma análise pormenorizada..... | 57 |
| 3 EXPANSÃO E MEDIDAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA | 63 |
| 3.1 POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA . | 64 |
| 3.2 MODALIDADES DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR | 71 |
| 3.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PROMESSAS E ÍNDICES | 73 |
| 3.4 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS (PAAS) E AÇÕES AFIRMATIVAS (AAS) | 74 |
| 3.5 CURSOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES E COMUNITÁRIOS | 79 |
| 3.6 O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA: A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA E O CURSO PRÉ-VESTIBULAR DA UFSC | 80 |
| 4 CONTRARIANDO “DESTINOS”: TRAJETÓTIAS IMPROVÁVEIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA E SUAS CONFIGURAÇÕES SOCIAIS | 97 |

| | |
|---|------------|
| 4.1 LEVANTAMENTO DOS ACHADOS | 98 |
| 4.2 DIREITO: A OPORTUNIDADE PARA UMA VIDA MELHOR..... | 107 |
| 4.2.1 Direito 1: “sobrevida” escolar “apesar” das condições precárias (Janaína)..... | 108 |
| 4.2.2 Direito 2: O caminho se faz ao caminhar (Gustavo)..... | 115 |
| 4.2.3 Direito 3: uma história escolar produzida a muitas mãos | 120 |
| 4.3 ENGENHARIAS: O CAMINHO PARA O SUCESSO PROFISSIONAL..... | 130 |
| 4.3.1 Engenharia 1: uma trajetória escolar engendrada na determinação | 130 |
| 4.3.2 Engenharia 2: uma história de sucesso escolar “em nome dos pais” | 139 |
| 4.3.3 Engenharia 3: uma trajetória marcada pela excelência escolar | 143 |
| 4.4 MEDICINA: “TANSCENDÊNCIA” – DO SONHO À REALIDADE..... | 147 |
| 4.4.1 Medicina 1: a disciplina e o determinismo veio da Rússia | 148 |
| 4.4.2 Medicina 2: Aplicação: o despertar..... | 156 |
| 4.4.3 Medicina 3: o que era impossível virou realidade..... | 161 |
| 5 DISPOSIÇÕES DESVELADAS NAS ANÁLISES DAS TRAJETÓRIAS..... | 169 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 179 |
| REFERÊNCIAS..... | 185 |
| ANEXOS..... | 193 |

1 INTRODUÇÃO

A educação superior pública brasileira conquistou um espaço de discussão amplo, permeando os debates relacionados ao desenvolvimento do País. Isto porque, apesar de sua importância na implementação das políticas governamentais das últimas décadas, este nível de ensino se caracteriza, sobretudo, pela seletividade e desigualdade de seu acesso. Mesmo não se podendo negligenciar o crescimento da educação superior no Brasil¹, o contingente de jovens entre 18 e 24 anos, que cursavam o ensino superior em 2011, era de 14,6% (BRASIL - INEP², 2012b); ademais, apenas 7,9% da população brasileira possuía formação educacional de nível superior (BRASIL - IBGE, 2010). Chamam a atenção as análises realizadas sobre o perfil socioeconômico dos estudantes que frequentam as universidades públicas brasileiras, uma vez que determinados setores - populares, pobres e negros - representam um pequeno percentual, evidenciando as desigualdades educacionais face à diferenciação e à hierarquização entre as carreiras universitárias (ZAGO, 2006).

As questões aqui enfrentadas remetem à problematização da democratização do acesso à educação superior e ao princípio que a fundamenta: a igualdade de oportunidades³, visto que, no imaginário social, o acesso a esse nível de ensino está intimamente ligado a melhores condições de empregabilidade e, conseqüentemente, à mobilidade social. Vale lembrar que tal acesso não se traduz

¹ A questão da expansão da educação superior brasileira será tratada no capítulo 3 desta dissertação.

² O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal. Foi criado em 13 de janeiro de 1937. Inicialmente era chamado de Instituto Nacional de Pedagogia; no ano seguinte, iniciou os trabalhos com a publicação do Decreto-lei nº 580, que regulamentou sua estrutura. Ligado ao Ministério da Educação, realiza estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional. O material produzido por meio de seus estudos serve de subsídio para que os agentes do governo elaborem e apliquem políticas públicas na área da educação. Os dados que constam em seus estudos são obtidos pelas provas e programas nacionais que abrangem todos os níveis educacionais, como, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

³ François Dubet analisa princípios nas reflexões sobre o quadro das políticas de educação na França.

individualmente em sucesso escolar⁴ ou profissional; por outro lado, este caminho seria mais nebuloso se o acesso não tivesse ocorrido.

No que diz respeito ao título deste trabalho, *Quando os degradados se tornam favoritos*, foi inspirado no estudo *Os favoritos degradados*, de Reginaldo Prandi (1982), no qual o autor analisa a relação entre a educação superior e as mudanças econômicas e sociais impostas pelo poder do capital. Investigando a trajetória de profissionais diplomados em cursos de graduação de prestígio social e profissional – os “favoritos”⁵ –, o autor constata que alguns abandonaram suas profissões de formação, passando a assumir postos de pouco prestígio no mercado de trabalho, tornando-se, assim, “degradados”. Apropriamos dos termos do autor para fazer referência aos estudantes que integram nossa análise, por entendermos que tais indivíduos, por suas condições socioeconômicas e culturais, pertencem a um extrato inferior da sociedade. Eles caracterizam-se por um destino social traçado *a priori* pelas condições que os cercam desde o nascimento. Quando ultrapassam as barreiras educacionais a eles impostas, contrariam seus “destinos”, mormente no que diz respeito ao sucesso escolar, atingindo um nível que lhes possibilita passar à condição dos “favoritos”.

1.1 OBJETO DE ESTUDO

Esta dissertação problematiza a democratização do acesso à educação superior e o sucesso escolar nas camadas populares, analisando trajetórias⁶ escolares engendradas por estudantes egressos do curso *Pré-vestibular da UFSC - Inclusão para a vida*⁷, que ingressaram em cursos de graduação de maior demanda na UFSC. Nossa inspiração vem das análises sociológicas centradas em trajetórias que superaram as

⁴ Termo correntemente utilizado para identificar o prolongamento da escolarização e o ingresso em cursos de maior demanda de estudantes dos meios populares.

⁵ O termo “favorito” pode ser aqui entendido também como “herdeiro”, nos termos de Bourdieu. A teoria por ele desenvolvida na obra *Os herdeiros*, publicada em 1964, pode ser considerada atual, uma vez que as pesquisas continuam confirmando uma correlação positiva entre posse de patrimônio cultural pelas famílias e desempenho escolar dos filhos, fazendo com que estudantes de cursos seletos sejam, em sua maioria, *herdeiros*.

⁶ Entende-se por trajetória, na presente pesquisa, a “relação permanente e recíproca entre biografia e contexto, (sendo) a mudança decorrente precisamente da soma infinita destas inter-relações” (LEVI, 1996, p. 180).

⁷ O título do projeto “*Pré-Vestibular da UFSC – Inclusão para a vida*” foi criado para expressar a perspectiva de seu coordenador, Otávio Auler, que pensa ser importante explicitar no nome do projeto seu caráter de inclusão, pois, segundo ele, os jovens que frequentam o pré-vestibular da UFSC têm a possibilidade de mudar seu destino social.

condições socioeconômicas e culturais preestabelecidas para o acesso à universidade pública e também a cursos seletos, como trajetórias escolares “improváveis” (LAHIRE, 1997) e a “trajetórias excepcionais” (ZAGO, 2006a).

Os jovens que integram a amostra desta pesquisa são estudantes dos cursos de Direito, Engenharias e Medicina. Todos eles, altamente disputados no exame vestibular da UFSC, compõem a tríade de cursos do ensino superior brasileiro desde seus primórdios. Essa tríade – fortemente elitista – constituiu-se a partir das transformações ocorridas no século XIX, afetando o ensino superior herdado do “Brasil colônia”. A esse respeito, Cunha destaca:

A transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil, em 1808, correlata ao surgimento do estado nacional, gerou a necessidade de modificar o ensino superior herdado da colônia, ou melhor, de fundar todo um grau de ensino completamente distinto do anterior. O novo ensino superior nasceu, assim, sob o signo do Estado nacional (2003, p. 153).

A partir de 1817, o príncipe regente do Brasil, rei D. João VI, reproduziu no País instituições metropolitanas; não criou universidades, mas cátedras isoladas de ensino superior “para a formação de profissionais, conforme o figurino do país inimigo naquela conjuntura: de medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808; e de engenharia, embutidas na Academia Militar, no Rio de Janeiro, dois anos depois” (CUNHA, 2003, p. 153-154). O autor continua:

Em 1827, cinco anos depois da independência, o imperador Pedro I acrescentou ao quadro existente os Cursos Jurídicos em Olinda e em São Paulo, com o que se **completava a tríade dos cursos profissionais superiores que por tanto tempo dominaram o panorama do ensino superior no país: Medicina, Engenharia e Direito** (destaque nosso).

Pareceu-nos pertinente tomar por amostra estudantes dos cursos que historicamente constituem a elite da educação superior brasileira, visto que o modelo da cultura estabelecida durante tal período perdura, de certa maneira, até a atualidade, pois esses cursos são altamente seletivos no acesso e conferem os títulos de maior distinção profissional no Brasil. Tal seletividade é traduzida na concorrência e nota de corte,

sobretudo no que concerne aos vestibulares das universidades públicas. Os referidos cursos dão passaporte a profissões que carregam um poder simbólico, haja vista que perduram no imaginário social como profissões bem-sucedidas, posto que suas vagas durante séculos se destinaram a uma elite social.

A pesquisa que ora apresentamos compõe os estudos que figuram em uma importante tendência das análises do campo da Sociologia da Educação, desenvolvidos por teóricos brasileiros e estrangeiros, entre os quais Charlot (2000; 2007), Lahire (1997), Nogueira (2000) e Zago (2000), que se têm dedicado a pesquisar estudantes universitários de origem popular que tiveram acesso a universidades de grande prestígio social e profissional. O que está no centro de suas preocupações são, portanto, as trajetórias escolares “improváveis” nas camadas socioeconômica e culturalmente desfavorecidas.

Os estudos acima mencionados rompem com a tradição sociológica, que perdurou por décadas, com enfoque nas regularidades estatísticas, unicamente fundadas na relação entre posição de classe e resultados escolares, haja vista que essa linha se apóia em dados que evidenciam um conjunto de condições capazes de explicar os percursos inesperados de longevidade escolar nas camadas desfavorecidas. Tal linha de investigação não ignora as variáveis clássicas utilizadas pelos estudos da Sociologia – renda, escolaridade e profissão dos pais –; busca explicar os fenômenos das exceções estatísticas por meio da agregação de outros elementos, como as estratégias familiares, desenvolvidas sobretudo pelos pais, no intento de assegurar a escolarização de seus filhos.

Este é o contexto das últimas décadas. Os estudos a respeito propõem-se compreender o fenômeno do fracasso escolar⁸ nos meios populares, tradicionalmente marcados por baixos índices de escolarização. As análises deixam de centrar-se no fracasso das camadas socioeconomicamente desfavorecidas e orientam seus esforços para as trajetórias escolares de sucesso nessa camada da sociedade que historicamente ficou à margem da escolarização, sobretudo da educação superior. Embora ainda seja pouco significativo o número de pesquisas que abordam a questão aqui levantada, as que têm como objeto os

⁸ Durante décadas, os estudos de cunho sociológico, cujo objeto de estudo era escolarização nas camadas populares, empreendiam esforços sobre a evasão e reprovação escolar, entendidos como fracasso escolar.

jovens dos meios populares ingressos na educação superior pública, especialmente em cursos seletos – estudantes de trajetórias escolares “improváveis” – vêm se destacando nas produções acadêmicas.

O ingresso na universidade ocorre, preponderantemente, na fase da juventude. No entanto, como dito anteriormente, não são todos os jovens que têm acesso. A história da escolarização no Brasil explicita o quanto a sociedade é altamente elitizada (BIANCHETTI, 1996). Esta, entre outras razões, permite afirmar que não existe *uma* juventude brasileira, sendo não só relevante como necessário adotar o conceito de *juventude-juventudes* (BOURDIEU, 1983), com base num olhar de pluralidade. Isto se justifica pelo fato de a juventude não constituir apenas uma classificação etária, parte do desenvolvimento biológico e psíquico de uma fase da vida do sujeito. Embora o seja, é preciso considerar que se circunscreve a um contexto de diversidades, o que significa que não se pode dissociar a constituição dos sujeitos – desde a infância, passando pela fase da juventude – do contexto histórico, socioeconômico e cultural ao qual pertencem. Considera-se, sim, que esse contexto interfere e determina fortemente as condições de indivíduos e de seres peculiares e coletivos.

O conceito de juventude é aqui compreendido como fruto de uma grande diversidade de critérios, diferenciando-o do conceito de adolescência, advindo de uma tendência estrutural-funcionalista (ABERASTURY e KNOBEL, 1992), em contraste com a compreensão sócio-histórica que embasa os conceitos adotados.

O presente estudo, portanto, fundamenta-se no entendimento de juventude como processo em construção, desnaturalizando a sua apreensão como uma fase da vida que perpassa indistintamente as classes sociais. Compreende-se que não existe uma juventude naturalizada, mas uma identidade juvenil construída na relação dialética subjetividade/objetividade, mediada por um contexto histórico-social. Cabe destacar que o significante *jovem* se refere a uma fase do desenvolvimento humano, diversificado e pluralizado. Em entrevista concedida em 1978,⁹ Pierre Bourdieu propôs a esse significante um entendimento de pluralidade, posicionando-se criticamente com respeito às concepções homogêneas de juventude até então adotadas, que se norteariam por critérios etários generalizantes e, portanto, naturalizantes, o que não correspondia à realidade detectada em suas pesquisas. Esta

⁹ Entrevista concedida por Pierre Bourdieu a Anne-Marie Métaillé, publicada em *Les Jeunes et le premier emploi, Paris, Association des Âges*, 1978.

perspectiva desencadeou um movimento que passou a conceber o termo juventude(s)¹⁰ no plural (MANDELLI, 2011). Bourdieu (1983) introduziu esta visão de juventude na década de 1980, na França, mas pode-se considerá-la atual e corrente com o que se observa no caso brasileiro, pois é visível a diversidade, passível de se constatar nas vivências e oportunidades oferecidas às juventudes das diferentes classes sociais.

Segundo Quapper (2001), é importante buscar conhecimentos sobre a juventude a partir das questões sociais que determinam a sua diversidade. Para este autor, o juvenil constitui-se, produz-se de acordo com o tempo histórico e o contexto social em que vive cada grupo de jovens, admitindo que juvenil é uma maneira de sobreviver à tensão existencial entre os direcionamentos da sociedade: uma espera para responder às demandas em relação ao mercado, às normas sociais vigentes, ao papel de futuros adultos e às suas expectativas e identidades. Assim, a forma de ser jovem varia de acordo com essas diversas e complexas tensões (MANDELLI, 2011).

De acordo com pesquisas de Pochmann (2004), Sarriera *et al.* (2000), os jovens de classes economicamente menos favorecidas veem suas possibilidades de desenvolvimento profissional limitadas diante de tantas exigências e demandas de qualificação. Conforme Sarriera *et al.* (2000), esses jovens apresentam, em maciça maioria, baixa escolarização, fator que pode colocá-los no grupo dos desempregados ou subempregados. Quando desafiados a refletir sobre possibilidades de mudança, eles manifestam interesse em melhorar suas condições de trabalho a partir do aumento da escolarização e da qualificação, colocando-se como únicos responsáveis por sua condição, sem perceber a complexidade na qual estão envolvidos. Reproduzem, assim, o discurso neoliberal, segundo o qual a “versão individualizada e privatizada da modernidade, e o peso da trama dos padrões e a responsabilidade pelo fracasso, caem principalmente sobre os ombros dos indivíduos” (BAUMANN, 2001, p. 14).

¹⁰ Conforme definição de jovem convencionada em 1985, Ano Internacional da Juventude, pela Assembleia Geral da ONU, e adotada pelo Brasil até 2006, jovem era alguém que se situava na idade entre 15 e 24 anos. Em 2006, passam a ser considerados “jovens” aqueles têm entre 15 e 29 anos, assim compreendidos: adolescentes jovens (entre 15 e 17 anos); jovens jovens (entre 18 e 24 anos) e jovens adultos (entre 25 e 29 anos). (Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude, 2007. Diretrizes do Plano Nacional da Juventude da Câmara Legislativa Federal e do Conselho Nacional de Juventude).

Retomamos os estudos do sociólogo francês Pierre Bourdieu, que, a partir da década de 1960 do século XX, faz do sistema de ensino objeto de análise, apesar de não se ocupar das trajetórias escolares “improváveis”. O autor considera que “os filhos das classes populares que chegam ao ensino superior parecem pertencer a famílias que diferem da média de sua categoria, tanto por seu nível cultural global como por seu tamanho” (Id., 1998, p. 43). Estas seriam, portanto, falsas famílias populares. Explicita os efeitos legitimadores desse fenômeno:

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons (BOURDIEU, 1998, p. 59).

Nos anos 1980, sociólogos da educação, particularmente os franceses, passam a interessar-se pelo “estatisticamente improvável”. O que até então era socialmente irrelevante passa a ser significativo, visto que esses casos se tornam notórios por se multiplicar numericamente. No caso brasileiro, assim como na França, os estudantes das classes socioeconômica e culturalmente desfavorecidas começam a acessar com mais frequência a educação superior, principalmente a partir da década de 1990, embora as desigualdades frente às diferentes camadas sociais ainda cerquem fortemente esse nível de ensino. Da mesma forma, o movimento de reorientação da Sociologia contribuiu para o interesse pelos fenômenos “estatisticamente improváveis”, por acreditar que fossem detentores de uma natureza social, caracterizada por Forquin (1995) como um deslocamento do olhar sociológico das macroestruturas para as microestruturas.

Entendendo este como um campo fértil das análises sociológicas e adaptando as variáveis ao contexto da UFSC e ao de seu Curso Pré-Vestibular, pretende-se aqui realizar um estudo de “trajetórias improváveis” de jovens das camadas desfavorecidas cujo acesso deu-se pelas vias profissionais de maior prestígio social.

São considerados camadas socioeconômica e culturalmente desfavorecidas os setores sociais que se caracterizam por baixo volume de capitais em relação a bens econômicos, culturais e poder.¹¹ As

¹¹ O conceito central na obra de Bourdieu está colocado na relação entre “campo” e “*habitus*” e o elemento comum à estruturação dessa relação é a noção de capital. O autor compreende

posições ocupadas por esse extrato são marcadas, sobretudo, pela insegurança, pela precariedade, pela submissão, pela vulnerabilidade social e pela exclusão escolar.

Para realizar as análises das trajetórias escolares dos jovens egressos do Curso Pré-vestibular da UFSC que ingressaram nos cursos de maior demanda, assim como para compreender as possíveis “razões do improvável” (LAHIRE, 1997), fundamentamo-nos no modelo teórico desenvolvido por Pierre Bourdieu e em sua atualização por Bernard Lahire (LAHIRE, 1997); fundamentamo-nos ainda nos princípios de “mérito” e “igualdade de oportunidades”, que fundam as sociedades modernas estudadas por François Dubet (2006).

Parece-nos adequada a escolha teórico-metodológica de autores clássicos e contemporâneos, principalmente no que diz respeito à compreensão dos fatores que motivaram e possibilitaram o prolongamento da escolarização de estudantes das camadas desfavorecidas, sobretudo em cursos de grande prestígio social e profissional.

Nosso interesse consiste em desvelar os fatores determinantes do prolongamento da escolarização e, ainda, na perspectiva de conciliar as abordagens macrossociológicas com as microssociológicas, especialmente no que concerne à relação entre a mobilidade social e as oportunidades escolares experimentadas por esses estudantes.

Parece-nos pertinente analisar as oportunidades escolares por meio das ofertas de vagas, haja vista que os jovens que compõem as análises no presente estudo contrariam a reprodução corrente das sociedades modernas engendradas pelo sistema de ensino. Bourdieu, expoente da vertente culturalista, desenvolveu estudos de grande notoriedade, demonstrando que a escola inserida no modelo vigente de sociedade (capitalista) se assemelha ao campo econômico. Suas análises tomam a escola como uma das instituições modernas que contribuem para a reprodução da cultura dominante, por dispor de meios para se autopropetuar, procurando, por meio das estratégias, autoprotoger-se da “desclassificação”. Neste contexto, a escola contribuiria ao reproduzir o

que os atores sociais estão inseridos em determinados campos sociais e que a posse de capitais (econômico, cultural, social, político, entre outros) condiciona seu posicionamento. A posição social ou o poder desses indivíduos na sociedade não dependem apenas do volume de dinheiro acumulado ou de uma situação de prestígio por possuir escolaridade, por exemplo, mas está na articulação de sentidos que esses aspectos podem assumir em cada momento histórico.

modelo social e econômico, que acentua as desigualdades sociais e educacionais. Nesta mesma perspectiva, Valle (2010, p. 8), ao estudar o ensino brasileiro, assinala que “as desigualdades sociais são multiplicadas pela escola (conservadora), perenizando uma verdadeira aristocracia escolar que tende a desenvolver estratégias de auto(re)produção”.

Bourdieu (1992) critica a escola que, embora reconhecida como meio para o estabelecimento da igualdade e da democracia, na prática produz mecanismos ‘legítimos’ de exclusão dos que não dispõem de condições de apreender seus códigos. Nesse contexto, para alcançar o sucesso escolar é necessário dominar os códigos que decodificam o aparelho escolar.

Os capitais - social, econômico, cultural e escolar - acumulados e mobilizados pelas famílias, no caso dos estudantes da UFSC, parecem determinar seu acesso a bens mais ou menos valiosos. Por capital social Bourdieu entende um “conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações*” (2008a, p. 67), passíveis de mobilização pelos agentes que pertencem a esta rede, seja preservando, seja redefinindo suas posições sociais. O pertencimento a determinada rede de relações produz ganhos provenientes do acúmulo de capital social. Eles provêm da relação de troca, que é imanente à estrutura das relações existentes nessa rede.

No que concerne ao capital econômico, não significa apenas possuir riqueza, uma vez que a riqueza só pode funcionar como capital se estiver em relação com um campo propriamente econômico, supondo um conjunto de instituições econômicas e um corpo de agentes especializados, dotados de interesses e de modos de pensar específicos. Ademais, tal capital permite sua conversão em capitais de toda ordem.

Na perspectiva bourdieusiana, aptidão, dom, gosto pelo estudo, são produtos de investimentos exercidos ao longo da trajetória de determinado agente, isto é, ao longo de sua existência, que é permeada por diversos tipos de instituições, formas de sociabilidade e valores. Não são inatos, mas aspectos aportados pelo volume de capitais acumulados, que podem ser convertidos em outros capitais. Para ele (1998), a família, como meio de socialização, é uma entre outras instituições que inculcam um *habitus*. Daí considerar-se também a família como co-responsável pela instituição do instrumento mais primário e elementar do processo de socialização de suas novas gerações: a linguagem. De acordo com o autor (1998, p. 73), a noção de capital cultural “impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das

diferentes classes sociais, relacionando o ‘sucesso escolar’ [...] à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe”.

Neste sentido, dedicar os estudos às mazelas, às artimanhas do poder nas sociedades partindo da reflexão sobre as desigualdades sociais e escolares quase sempre exige retomar seus escritos sobre escola e os processos de escolarização.

Conforme apontam as questões referidas, o conceito de *habitus* gravita entre os capitais. Este termo - proveniente do latim, com o significado de “caráter”, “disposição”, “hábito” - designa o conjunto de padrões adquiridos de pensamento, comportamento, gosto, considerados como elo entre as estruturas sociais abstratas e a prática ou a ação social concreta. Assim, segundo Bourdieu, podemos compreendê-lo como “sistemas de disposições duráveis e transmissíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes” (1994, p. 60). O *habitus* está no princípio das estratégias de reprodução que tendem a manter as diferenças, as distâncias, as relações de ordem, contribuindo para reproduzir o sistema das diferenças constitutivas da ordem social.

De fato, os estudantes herdam de suas famílias diferentes capitais sociais, econômicos e culturais, que, no mercado escolar, se traduzem como mais ou menos rentáveis. Há, então, uma correlação positiva entre posse de patrimônio cultural pelas famílias e desempenho escolar dos filhos, fazendo com que estudantes de cursos seletos sejam, em sua maioria, *herdeiros* (BOURDIEU, 1998).

Com relação ao mercado escolar, o autor (1992) alerta sobre o ideal meritocrático inculcado pela instituição. Assinala ser preciso ter consciência das consequências dos veredictos escolares, pois fazem dos êxitos consagração, e dos fracassos, condenação. A chance dos estudantes das camadas populares de acessar a educação superior e lá realizar uma trajetória escolar de sucesso é pequena, pois o sistema escolar se rege por códigos e para decifrá-los é necessário entrar provido de capital cultural. Quando um estudante das classes desfavorecidas - destinado ao fracasso em razão das condições que o cercam desde o nascimento - acessa o ensino superior, pode transcender sua condição social, haja vista a possibilidade de conversão do capital escolar em benefício próprio.

O desafio, tomando por referência esta teoria, consiste em desvelar os determinantes que possibilitam aos estudantes das camadas desfavorecidas prolongar a escolarização, contrariando seu destino social. Um dos que o autor leva em conta relaciona-se às estratégias

familiares, como investimentos escolares intencionais, realizados em algum momento da trajetória, que lhe poderão garantir o sucesso.

Sucessor de Bourdieu, Lahire (1997) debruça-se sobre a questão do sucesso escolar nos meios populares e observa que no interior dessa camada da sociedade pode haver uma segregação. Para ele, uma espécie de “diferença secundária” entre as famílias de uma mesma camada social pode explicar as diferentes *performances* dos estudantes. Para identificá-las, é necessário encontrar um modelo de inteligibilidade do social que permita compreender “casos singulares”, “contextos sociais precisos”. Para tanto, quando se quer desvelar as razões do sucesso, é preciso situar o fenômeno a ser investigado, procurando olhar para as “configurações singulares.”¹²

Investindo na metodologia de análise de trajetórias, o material empírico da pesquisa de Lahire (1997) origina-se em entrevistas e notas etnográficas sobre cada um de seus contextos. Para analisar essas “configurações singulares”, o autor problematiza o fenômeno do sucesso escolar com os seguintes questionamentos:

Quais são as diferenças internas aos meios populares suscetíveis de justificar variações, por vezes significativas, na escolaridade das crianças? O que pode esclarecer o fato de que uma parte delas, que tem probabilidade muito grande de repetir o ano no curso primário, consegue escapar desse risco e até mesmo, em certos casos, ocupar os melhores lugares nas classificações escolares? (p. 12).

Para formular as prováveis hipóteses do improvável sucesso escolar nas classes desfavorecidas, o autor analisa disposições que podem ser consideradas “razões do improvável”, a começar pelos “brilhantes sucessos”, ressaltando que:

Todas as crianças parecem ter interiorizado precocemente — por razões de singular economia socioafetiva que a análise sociológica das relações de interdependência tenta reconstruir — o sucesso escolar como uma necessidade interna, pessoal,

¹² Lahire desenvolve tal conceito com base na ideia de “configuração social” formulada por Norbert Elias.

um motor interior. Assim, elas têm menos necessidade de solicitações e de advertências externas do que outras crianças, e até parecem, às vezes, mais mobilizadas do que os pais (Id., 1997, p. 285).

Em seguida, debruça-se sobre o “investimento familiar negativo ou positivo”. Para tanto, revisita Bourdieu na tentativa de desvelar o papel que as famílias ocupam nas trajetórias excepcionais desses estudantes. As famílias das camadas populares estão, na maioria das vezes, ausentes do processo de escolarização dos filhos por razões de trabalho ou por não dominarem os conhecimentos escolares. Nesta perspectiva, o mesmo autor afirma:

As condições de vida familiar, econômicas e sociais são [...] tão difíceis que, ou o tempo que os pais podem dedicar aos filhos é absolutamente limitado, ou suas disposições sociais e as condições familiares estão a mil léguas das disposições e das condições necessárias para ajudar as crianças a ter êxito na escola (Id., 1997, p. 335).

Estas famílias desenvolvem “estratégias educativas”, mesmo que com muita dificuldade, para conduzir seus filhos ao sucesso escolar em torno de um “projeto escolar” (1997).

O princípio da igualdade de oportunidades¹³ surge como um dos compromissos das sociedades democráticas, legitimando-se na medida em que se constitui como delimitação da igualdade em educação. “Esse princípio não supõe apenas a promoção na escala social, mas visa permitir – e possibilitar – que cada um se desenvolva plenamente” (VALLE, 2011, p. 6). Seriam, nos termos de Rawls (2002), as políticas de equidade¹⁴, “que se traduzem no imperativo da educação gratuita e

¹³ O princípio da igualdade de oportunidades vem sendo alvo de críticas e estudos desde a década de 1960 por sociólogos da educação, sobretudo os franceses Bourdieu e Passeron, que apresentaram a perspectiva mais radical, especialmente em sua obra *A Reprodução*, que foi seguida por diversas perspectivas desenvolvidas por outros teóricos; todas, entretanto, evidenciam o caráter dissimulado do discurso e das práticas educacionais.

¹⁴ De acordo com Garnier (2010, p. 12-13), “a distinção semântica entre equidade e igualdade se mantém. Equidade é o produto da justa apreciação do que é devido a cada um segundo um princípio superior de justiça, mas não implica necessariamente a igualdade, no sentido em que cada um deveria receber uma parte igual, isto é, mensurável e comparável a parte recebida por outrem. Garnier distingue *equidade igualitária*, que é regulada a partir da

universal, dos sistemas de bolsas e cotas, das modalidades de avaliação e seleção, dos veredictos escolares, da distinção dos diplomados, da hierarquização das carreiras profissionais” (Id., p. 6). Tais políticas:

fundamentam o dogma meritocrático de que toda expansão da escolarização é justa e eficaz, constata Duru-Bellat (2006). Nesta perspectiva, a solidariedade, que também integra os princípios da modernidade, não significa a afirmação do direito de todos à igualdade a ser promovido pela escola, mas, ao contrário, o reconhecimento da desigualdade das oportunidades e a aplicação de contrapartidas compensatórias (2011, p. 7).

No caso da sociedade brasileira, faz-se necessário usar as contrapartidas compensatórias, uma vez que o País possui dualidade no interior de seu sistema de ensino, abrigando duas redes, a pública e a privada, o que só faz evidenciar as desigualdades educacionais.

Os dois autores, Bourdieu e Lahire, forneceram as bases conceitual-metodológicas para compreender as condutas individuais dos jovens entrevistados, bem como as estruturas sociais nas quais eles estão imersos. Além deles, fundamentamo-nos em mais autores que também desenvolveram análises¹⁵ sobre a questão do prolongamento da escolarização nas camadas populares no Brasil.

Partindo destas questões, a problemática teórica e social essencial da dissertação situa-se na constituição de trajetórias escolares “estatisticamente improváveis” na UFSC. Por isso, seu objeto de estudo insere-se no âmbito da Sociologia da Educação, caracterizando-se como uma abordagem de cunho microssociológico.

1.2 PROXIMIDADE PESSOAL COM O TEMA DA PESQUISA

As motivações para a realização deste estudo provêm também da nossa trajetória: primeiramente, da escolarização realizada integralmente no sistema público de ensino; da frequência a um curso pré-vestibular para ingressar na educação superior, uma vez que o ensino básico não conferia os conhecimentos necessários à aprovação no

igualdade frente à instrução, e *equidade segregada* (modelo híbrido), que também se refere a um princípio de justiça, mas supõe formas de educação diversificadas em função da origem social” (VALLE, 2011, p. 7).

¹⁵ Os trabalhos destes autores serão examinados no segundo capítulo desta dissertação, no qual pretendemos realizar uma revisão bibliográfica acerca da temática.

vestibular de uma universidade pública. Durante a graduação em Pedagogia na UFSC, usufruímos de bolsas em um dos programas assistenciais para estudantes desta universidade. Nesse sentido, nos termos de Bourdieu, confrontamo-nos desde cedo com os obstáculos impostos aos estudantes das camadas socioeconomicamente desfavorecidas para dar continuidade aos seus estudos.

As questões em torno das desigualdades sociais e educacionais rondam, portanto, nossa trajetória desde o ensino básico; porém, apenas na educação superior surgiram as primeiras inquietações acerca do processo de exclusão de grande parte dos jovens das camadas populares nesse nível de ensino. As aproximações com os estudos que analisam o sistema de ensino como reprodutor da lógica vigente, bem como os que tentam compreender as “razões do improvável” (LAHIRE, 1997) para discutir o tema da democratização do acesso à educação superior nos deram subsídios para pensar esta questão.

Ao adentrar as portas da UFSC para cursar graduação em Pedagogia, frequentamos algumas disciplinas na área da Sociologia da Educação, que proporcionaram leituras e discussões relacionadas às desigualdades sociais, econômicas e culturais, consideradas determinantes para o sucesso ou o fracasso escolar. Com interesse nessa temática, escolhemos, na 7ª fase da graduação, o Curso Pré-Vestibular da UFSC como campo de estágio supervisionado. Assim, o projeto de pesquisa¹⁶ em Orientação Educacional, orientado pelo professor-doutor Lucídio Bianchetti, teve como objetivo realizar um acompanhamento dos estudantes egressos desse curso. O interesse maior consistiu em observar e analisar suas trajetórias após a conclusão do curso, mormente no que diz respeito à escolarização universitária.

Esta experiência de estágio possibilitou uma incursão no objeto de pesquisa, permitindo um aprofundamento da temática, além de favorecer uma aproximação com os sujeitos pesquisados. O estágio também levou-nos a concluir que muitas indagações ainda continuavam abertas e, portanto, o estudo poderia abordar diversas delas, não se esgotando em uma pesquisa no nível da graduação. Surgiu daí o desejo de dar continuidade a este trabalho num estudo mais pormenorizado,

¹⁶ No relatório de estágio intitulado *Egressos do Curso Pré-Vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina – contextualização, organização de dados e documentação*, apresentamos análise dos dados quantitativos e qualitativos acerca da amostra pesquisada.

que exigia uma dedicação compatível com pós-graduação, no caso, o mestrado.

Constituíram matéria-prima do referido estudo as análises sobre questionários e relatos engendrados por 426 estudantes, para cuja leitura foram definidas duas abordagens metodológicas: quantitativa e qualitativa, visto que pretendíamos desvelar sua situação na especificidade de egressos do Curso Pré-Vestibular da UFSC.

Na abordagem quantitativa, utilizamos como fonte um questionário de 50 questões, divididas entre fechadas (27) e abertas (23). Ao final dele, os jovens poderiam expressar, se o quisessem, o desejo de participar de maneira mais “profunda” da pesquisa, concedendo-nos entrevista, o que viabilizou a abordagem de cunho qualitativo. Realizamos dez entrevistas semiestruturadas com estudantes que ultrapassaram a barreira do “dispositivo meritocrático vestibular”. A pesquisa pautou-se na compreensão do Curso Pré-Vestibular da UFSC, que se tornou de fato a oportunidade escolar para os estudantes de origem “popular” de ingresso na educação superior e, de nossa parte, em oportunidade de analisar a maneira como esses jovens se mantêm nesse nível de ensino, justamente por não apresentarem o perfil normalmente requerido pelas instituições públicas de educação superior.

Pretendemos investigar o valor atribuído pelo jovem ao ensino básico e, sobretudo, ao ensino médio; ou seja, propusemo-nos saber como estes veem o tipo de ensino que receberam e como avaliam seus professores. Também investigamos o caráter “socioprofissional” e o “capital escolar” dos pais (investigando como esses aspectos familiares contribuíram para o ingresso dos jovens pesquisados) e, finalmente, a importância atribuída à universidade, ao Pré-Vestibular da UFSC e ao próprio vestibular.

Da amostra pesquisada, 55% dos estudantes foram aprovados em universidades públicas. Destes, 52% cursam graduação na UFSC; os outros 48% dividem-se entre UDESC, UFFS e IF-SC. Igualmente, 99% destes 55% cursaram o ensino médio em escolas da rede pública de ensino; os restantes (1%) cursaram escola privada, com bolsa de estudos integral.

Gráfico 1

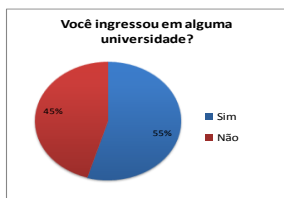


Gráfico 2

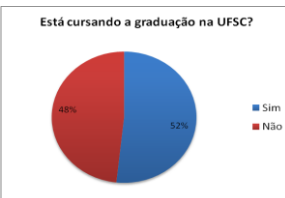
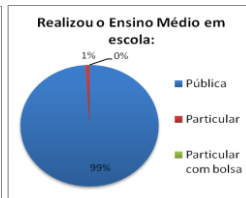


Gráfico 3



Fonte: Pesquisa da autora.

Questionados acerca da relevância do curso preparatório em sua trajetória rumo à universidade (Gráficos 5 e 6), 94% dos alunos caracterizam o Curso Pré-Vestibular como determinante para sua aprovação. Questionados sobre como se mantêm financeiramente na graduação, 56% declararam possuir bolsa de estudos. Listaram, dentre os auxílios financeiros, a Bolsa Permanência, a Bolsa Estágio, a Bolsa Monitoria e a Bolsa de Iniciação Científica. Dentre os que delas se beneficiam, 81% desfrutaram do auxílio RU (alimentação) e 19%, da moradia estudantil. Ademais, 75% dos estudantes de graduação ou graduados egressos do pré-vestibular da UFSC já trabalham na área de sua formação.

Quando questionados acerca do motivo que os levou a buscar o pré-vestibular da UFSC e a almejar o ingresso em uma universidade, os relatos se assemelham.

Gráfico 4

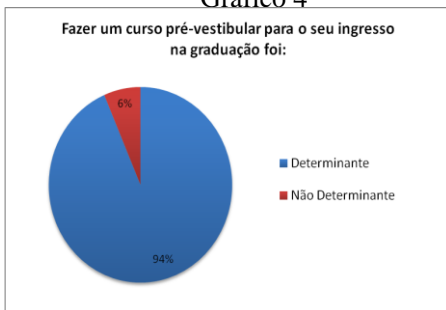
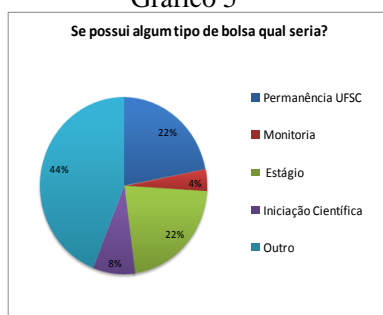


Gráfico 5



Fonte: Pesquisa da autora

As semelhanças podem ser encontradas nos depoimentos a seguir:

Eu sempre quis uma vida melhor, e o pré-vestibular da UFSC é gratuito e os meus pais não tinham condições de pagar [...] eu tenho muita vontade de ter as minhas coisas, o meu dinheiro, eu quero ganhar bem pra ter uma vida boa, pra ter um futuro melhor, um trabalho melhor uma renda melhor (CARLOS, Educação Física, 22 anos).

O setor hoje de emprego, o setor privado cada vez exige mais das pessoas, e a graduação acaba sendo algo fundamental, uma base, e depois que você ingressa você acaba não podendo parar mais; você vai ter que fazer outras especializações, é pelo mercado de trabalho mesmo (FÁBIO, Relações Internacionais, 24 anos).

Quero fazer uma graduação para melhorar de vida, ter uma profissão (MAIARA, Arquitetura e Urbanismo, 18 anos).

É ótimo ter uma formação, pra ter um emprego melhor porque hoje em dia com ensino médio não se consegue um bom emprego (TIAGO, Ciências Sociais, 19 anos).

Está cada vez mais concorrido o mercado de trabalho e você precisa ter um nível bom de qualificação pra poder ter um emprego mais digno; então a universidade sempre esteve nos meus planos (WILLIAN P., Direito, 18 anos).

A questão do trabalho está fortemente presente na vida dos estudantes do pré-vestibular da UFSC, por provirem de classes populares e desde muito novos trabalharem para complementar a renda da família. Necessitam conciliar trabalho e estudo, o que contribui para se compreender sua expectativa por uma profissão com a qual possam galgar melhores posições na sociedade.

Os relatos acima evidenciam que a expectativa acerca do prolongamento da escolarização ainda persiste nesses estudantes. Eles acreditam com isso possibilitar maiores mudanças em suas histórias de vida, contrariando as expectativas já pré-determinadas por sua própria condição social. Durante a entrevista, também solicitamos que relatassem seu percurso escolar, como aponta o excerto que segue:

Estudei todo meu ensino fundamental em escola pública e o ensino médio terminei no CEJA, Centro de Educação para Jovens e Adultos do Estado também. Eu conheci o cursinho em 2009; foi meu primeiro vestibular, na UFSC. Não passei por três décimos, mas na UDESC passei em Educação Física, Licenciatura, como terceiro colocado. Eu estou gostando do curso; estou me dando bem nas notas e eu acho que vou conseguir concluir bem o curso, mas o fator determinante é que eu sou muito dedicado [...] Tem gente lá que não é tão dedicada quanto eu, que vem de escola particular (CARLOS, Educação Física, 22 anos).

O relato expõe a questão do mérito pessoal, ou seja, os indivíduos estão imbuídos da preocupação com a mobilidade social, segundo o qual todos são capazes de ascender social e economicamente na dependência de seus próprios esforços, entendendo ser a escolarização a base da pirâmide da mobilidade social. Eles consideram igualmente determinante, para o sucesso ou o fracasso escolar, a desigualdade de oportunidades entre as classes sociais.

Eu fiquei muito feliz quando eu consegui a vaga. Acho que qualquer um ficaria. Esse sempre foi o meu sonho: entrar em uma universidade [...] e eu com certeza vou me dedicar ao máximo para conseguir concluir e trabalhar nessa área sempre. Um dos fatores determinantes para isso é o apoio da família, o apoio dos professores tanto da escola quanto do Pré-Vestibular que no ano passado, que é um ano que você está indeciso, que é um ano muito complicado na vida dos adolescentes e o

apoio dessas pessoas que estão ali formando cidadãos todos os dias te ajudando e te dando força, acho que isso é fundamental (WILLIAN, Administração, 19 anos).

A família aparece nos relatos como ponto de apoio aos estudantes, pois, na maioria dos casos em que os filhos das classes populares são aprovados no vestibular, há uma mobilização familiar. Nos termos de Bourdieu, são as estratégias que os jovens e suas famílias empregam para obter sucesso no ensino médio para conseguir a aprovação no exame vestibular.

A falta de expectativas referente ao prolongamento da escolarização, de que falamos acima, é muito forte nesses jovens, por seu baixo volume de capital escolar. Em sua quase totalidade, quando perguntados sobre a escolaridade das famílias, a resposta é semelhante: a mãe cursou apenas o ensino fundamental e o pai, até o ensino médio, por vezes completo; em outras, incompleto. Surgiram, porém, dois relatos diferentes dos demais. Carlos relata: “Meu pai é graduado em matemática; ele é professor”. Já Tiago fala: “Meu pai tem o ensino superior, bacharel em Direito pela UFSC”. O capital escolar familiar é extremamente relevante para o sucesso escolar dos filhos. Segundo Bourdieu (1998, p. 136):

O diploma é tanto mais precioso (caro) quanto mais raro é, embora tenha, ao mesmo tempo, menos defensores. A força de um diploma não se mede pela força de subversão de seus detentores, mas pelo capital social de que são providos e que acumulam em decorrência da distinção que os constitui objetivamente como grupo e pode servir também de base para agrupamentos intencionais. Deste modo, quando os pais são detentores de diploma, ou seja, de alto capital escolar, que possibilita o crescimento do capital social, os filhos normalmente têm mais acesso aos bens culturais.

A partir desses, foi possível perceber que os estudantes oriundos de escolas públicas e egressos do Pré-Vestibular da UFSC estão, mesmo que de forma pontual, acessando as universidades públicas de Santa Catarina. O desafio então recai sobre sua trajetória, fazendo-se necessário desvelar se tais estudantes acessam os cursos de maior

demanda nas instituições de educação superior e, em caso positivo, qual a preocupação, e seu peso, em permanecer nos cursos de graduação.

Devido à questão espaço-temporal à qual se circunscreveu o estágio de conclusão do curso de graduação, foi necessário dar continuidade à pesquisa apresentada, visto que as questões, ora retomadas, precisam ser olhadas de maneira minuciosa, pois suscitaram diversos elementos a se analisar para melhor compreender as trajetórias escolares dos jovens estudados.

Concomitantemente à pesquisa, realizada nos últimos semestres do curso de graduação em Pedagogia, participamos das discussões do “Grupo de Pesquisa, Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina” (GPEFESC). Tais discussões, por sua pertinência com o tema investigado, contribuíram significativamente, servindo de incentivo à continuidade ao estudo.

Cursando o mestrado em Educação, na linha de Sociologia e História da Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC, aproximamo-nos do projeto desenvolvido pela professora-doutora Ione Ribeiro Valle, *Memória Docente e Justiça Escolar: os movimentos de escolarização e de profissionalização do magistério em Santa Catarina*, bem como do *Seminário de estudos avançados sobre justiça social e justiça escolar*. Na perspectiva de aprofundar as discussões inerentes a esta dissertação, participamos também do Grupo de Pesquisa Trabalho e Conhecimento na Educação Superior (TRACES), liderado pelo professor-doutor Lucídio Bianchetti. As discussões engendradas no âmbito dos projetos desenvolvidos entre professores e orientandos de certa forma concederam subsídios às análises apresentadas neste estudo.

No terceiro e quarto semestre do curso, dedicamo-nos à divulgação dos resultados da pesquisa realizada na graduação e desta dissertação participando da Semana de Pesquisa, Ensino e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina (XI Sepex), com a elaboração de *banners* para exposição em estande; apresentação de trabalho na modalidade de comunicação oral na ANPEd/Sul,¹⁷ além da apresentação

¹⁷ IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, com o tema *Pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica*, realizado de 29 de julho a 1º de agosto na Universidade de Caxias do Sul. O artigo *Contrariando destinos: jovens das camadas populares egressos do pré-vestibular popular da Universidade Federal de Santa Catarina que ingressaram no ensino superior público* encontra-se disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2996/718>>.

de trabalho na modalidade de mesa redonda no Simpósio da Associação Brasileira de Orientação Profissional (ABOP)¹⁸.

Estas experiências acadêmicas se têm apresentado como um terreno fértil a futuras produções e à pesquisa ora apresentada, fundamentalmente com relação à democratização e às políticas de acesso ao ensino superior brasileiro.

1.3 OBJETIVO E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

O presente estudo objetivou analisar a trajetória escolar de uma amostra integrada por nove estudantes do Curso Pré-vestibular da UFSC ingressos em cursos de maior demanda na própria universidade, a saber, Direito, Engenharias e Medicina.

A análise desenvolvida desvelou elementos indicadores da desigualdade que cerca esse nível de ensino. Para tanto, elegemos os seguintes objetivos:

1. discutir as mudanças e o significado do prolongamento da escolarização e o ingresso em um curso de prestígio profissional e social na história de vida de estudantes das camadas populares, egressos do Curso Pré-vestibular da UFSC;
2. conhecer e analisar as condições sociais, econômicas e culturais destes estudantes;
3. investigar como o “degradado” é aceito num lugar onde predominam os “favoritos” – ou *os herdeiros* -, nos termos de Bourdieu e Passeron (1964), e como ele se sente dentro de um sistema que o incluiu formalmente, mas pode transformá-lo em “excluído do interior” (BOURDIEU, 1998);

¹⁸ 4º Congresso Latino-Americano de Orientação Profissional da ABOP e XI Simpósio Brasileiro de Orientação Profissional e Ocupacional, com o tema *Qual orientação profissional precisamos e queremos?*, realizado de 3 a 5 de julho de 2013 na Universidade de São Paulo (USP). A mesa redonda ministrada pela autora desta dissertação, juntamente com a professora-doutora Marilu Diez Lisboa e a doutoranda Cláudia Basso, intitula-se *Juventude(s), educação e trabalho: suas articulações e o papel das políticas públicas de ensino no Brasil*; o artigo produzido a partir do estudo aqui relatado tem como título *Jovens dos meios populares ingressos nos cursos de maior demanda na UFSC: o pré-vestibular da UFSC como oportunidade escolar para a qualificação para o mundo do trabalho*.

1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: INSTRUMENTO DE PESQUISA E PROCESSO DE COLETA DOS ACHADOS

O termo métodos é composto por duas outras palavras gregas: méta, que significa buscar, perseguir, procurar, e odós, caminho, passagem, rota. No sentido figurado, a justaposição dessas duas palavras significa a maneira de fazer ou o meio para fazer. Métodos pode, então, compreender uma pesquisa que, realizada a partir de um plano inicial, segue um conjunto de regras racionais, aceitas pela comunidade de cientistas.

MEKSENAS

(2002, p. 73).

O autor referenciado na epígrafe elucida que antes da escolha do método é necessário traçar um plano inicial de pesquisa, uma rota segura para chegar ao destino almejado. O cuidado na escolha é algo crucial. O método guia o pesquisador para que consiga as respostas no que se refere às questões formuladas sobre o objeto de seu interesse. Nessa escolha estão implícitas opções éticas e políticas; assim, os métodos são também “estilos de pensamento” que nortearão o caminho a ser seguido.

Na sociologia da educação, vários teóricos contemporâneos defendem a ideia de que o pesquisador não deve optar por apenas um método, mas promover a articulação entre diversos deles. Assim como cada pergunta permite repostas diferentes, possíveis resultados também podem ser distintos. Nos termos de Bourdieu (1981, p. 4), “todos os métodos não permitem o mesmo grau de compreensão de todos os fatos”. Ademais, o entrecruzamento escolhido pelo pesquisador permite-lhe múltiplas abordagens teóricas.

No trabalho de conclusão do curso de graduação em Pedagogia que precedeu esta dissertação, foram utilizadas duas fontes de pesquisa: questionários e entrevistas. Este se constituiu como um estudo de cunho quantitativo e qualitativo. O percurso do estudo contribuiu para superar o sentimento de insegurança na escolha definitiva dos sujeitos que continuariam participando (no caso de sua continuidade), tratando-se portanto da pesquisa ora realizada e, conseqüentemente, do percurso metodológico adotado.

A entrevista, entende Minayo, é uma técnica privilegiada de comunicação em que, sobretudo na entrevista semiestruturada, “o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (2012, p. 64). A autora chama a atenção para realizarmos pesquisas cuja matéria-prima sejam as narrativas de vida ou “histórias de vida”. Estas devem ser feitas por meio de entrevista. Visto que são objetos principais de investigações de cunho qualitativo, as “informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia”. São também denominados “dados subjetivos” pelos cientistas sociais, constituindo “representação da realidade: ideias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes e inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos” (2012, p. 65).

Neste sentido, parece-nos que a fonte de pesquisa ora utilizada - entrevista semiestruturada - é adequada, uma vez que permite reconstituir a trajetória escolar/história de vida dos estudantes pesquisados, essencialmente no que diz respeito ao seu percurso escolar. Bourdieu (2007) debruça-se sobre o “caso particular de interação entre o pesquisador e aquele ou aquela que ele interroga” (p. 693), pois a “relação de pesquisa”, ainda que distinta das demais experiências de troca, não deixa de ser uma relação social de tipo poder/submissão entre pesquisador e pesquisado. O autor inspira-nos a buscar uma “reflexividade reflexa”, que se fundamenta num olhar sociológico. Neste sentido, devemos “começar a interrogação já dominando os efeitos [implicados] inevitáveis das perguntas” (*Id. ibid.*). O mesmo autor, porém, aconselha a desenvolver estratégias que visem à redução da distância social/hierárquica entre o pesquisador e os pesquisados. Para tanto, ele “deve ser capaz de *se colocar em seu lugar* [de entrevistado] em pensamento” (p. 699, grifos do autor).

O processo de coleta dos achados foi montado em quatro etapas:

1. busca de possíveis entrevistados, via rede social na internet, uma vez que o Curso Pré-Vestibular da UFSC forneceu as listas dos estudantes aprovados no vestibular nos anos de 2009, 2010, 2011 e 2012, mas não disponibilizou seus contatos (de fato não os possuía);
2. contato com os futuros entrevistados, pois, posteriormente à localização via rede social, se fez necessária uma conversa a

fim de esclarecer os objetivos do estudo e a importância da concessão da entrevista;

3. realização das entrevistas¹⁹, as quais, sempre que possível, aconteceram na residência dos estudantes, uma vez que preferimos conhecer o local em que eles vivem, aproximando-nos do contexto investigado;
4. transcrição das entrevistas para análise.

A análise das entrevistas semiestruturadas concedidas pelos jovens pesquisados foi realizada seguindo os fundamentos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), com base em categorização dos dados.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos.

Inicialmente, no primeiro capítulo, apresentamos a pesquisa, situamos o objeto, e realizamos uma exposição do percurso metodológico escolhido.

No segundo capítulo, por meio de levantamento bibliográfico, averiguamos o estado de conhecimento produzido sobre a temática no Brasil.

O terceiro capítulo destina-se à questão da expansão e das medidas de democratização da educação superior brasileira.

No quarto, abordamos reconstrução e análise das trajetórias escolares improváveis de jovens ingressos em cursos de maior demanda na UFSC, de modo a desvelar as razões/determinantes que lhes possibilitaram contrariar seus “destinos sociais”.

No quinto, apresentamos uma análise das disposições desveladas nas análises das trajetórias.

Nas considerações finais, procuramos sintetizar o que levantamos sobre as trajetórias na UFSC e sua contrariada improbabilidade.

¹⁹ As entrevistas foram realizadas em parceria com a professora-doutora Marilu Diez Lisboa, que realizou estudo de pós-doutoramento sob o título “Novas formas de acesso e a permanência no ensino superior: um estudo de caso com estudantes egressos do Curso Pré-Vestibular da UFSC”, supervisionada pelo professor-doutor Lucídio Bianchetti, no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC.

2 FIOS E DESAFIOS DA PESQUISA: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA COMO DISPOSITIVO PARA SITUAR UM OBJETO DE PESQUISA

Neste momento, propomo-nos situar a temática da *democratização do acesso ao ensino superior e do sucesso escolar nos meios populares* no campo científico brasileiro por meio de levantamento bibliográfico. Para iniciar o estudo, procuramos, junto ao Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fazer um levantamento bibliográfico que permitisse compreender como a questão tem sido pesquisada nos últimos anos (1995-2011), as metodologias utilizadas, os referenciais teóricos mobilizados e as constatações a que chegaram os autores.

Para melhor situar nosso tema de estudo, pensamos ser importante mapear, primeiramente, as pesquisas realizadas. Partimos do pressuposto de que cada uma delas integra uma produção de conhecimentos, pois, como lembra Durkheim (2008, p. 123) “somos parte do mundo; ele age sobre nós, penetra em nós por todas as partes e é preciso que ele seja assim; sem essa penetração, nossa consciência seria vazia de conteúdo”. E continua: “Cada um de nós é um ponto no qual se encontra certo número de forças exteriores”.

Para tanto, realizamos um levantamento bibliográfico das pesquisas produzidas sobre a temática, tendo como fonte o já informado banco de teses e dissertações da Capes. Esta fonte facilita a visualização dos dados ao abrigar informações sobre a produção científica, por meio do acesso a dissertações e teses defendidas nas universidades brasileiras. O acesso a tais produções permite uma aproximação com as discussões da área, pelo que podem fornecer de subsídios a outros escritos, artigos ou livros.

As pesquisas listadas a partir dessa fonte foram realizadas entre os anos de 1995 e 2011, o que nos permite elaborar um panorama da produção acadêmica sobre a temática.

2.1 PERCORRENDO CAMINHOS: AS ESCOLHAS VÃO DELINEANDO-SE

Ao situar nossa temática no campo científico brasileiro, as escolhas requerem a explicitação dos critérios a serem utilizados. O *site* da Capes disponibiliza uma ferramenta eletrônica de busca que pode ser acessada a partir de três critérios: autor, assunto e instituição. Optamos

por iniciar a busca pelo critério “assunto”, campo que se abre a partir das palavras-chave escolhidas.

Inicialmente, preocupamo-nos em mapear as pesquisas que tiveram como objeto os cursos pré-vestibulares populares. Inserimos no campo escolhido o descritor “pré-vestibular popular”, compreendendo as pesquisas de mestrado e doutorado defendidas entre 1995 e 2011. Como resultado, listamos, para uma primeira análise, 57 trabalhos: 48 dissertações e nove teses.

Como o interesse primeiro foi analisar as pesquisas acerca dos jovens que cursaram pré-vestibulares populares, com foco nos de baixa renda, procedentes das classes populares e que ingressaram em universidades públicas brasileiras, adotamos como segundo descritor a expressão “jovens das camadas populares na universidade”. Pelo primeiro crivo, 31 pesquisas foram listadas para a pré-análise, constando de uma dissertação de mestrado profissional²⁰, de 21 dissertações de mestrado acadêmico e de dez teses de doutorado; todas defendidas de 1995 a 2010.

Dentre as 88 pesquisas pré-selecionadas a partir dos dois descritores apontados, 82,93% são da área das Ciências Humanas (56,81% em Educação e 26,12% nas demais subáreas das Ciências Humanas: 12,50% em Psicologia; 6,81% em Ciências Sociais; 6,81% em Antropologia e 2,27% em Geografia). A área das Ciências da Saúde soma 5,67% (1,13% em Fonoaudiologia; 1,13% em Educação Física; 1,13% em Saúde Coletiva e 2,27% em Medicina). Na área das Ciências Sociais Aplicadas, listamos 5,66% (3,40% em Serviço Social; 1,13% em Administração e 1,13% da Comunicação). A área de Linguística, Letras e Artes abriga 2,27% (Letras). Na área das Ciências Exatas e da Terra, relacionamos 1,13% das pesquisas (Ecologia). Por fim, na área das

²⁰ Segundo a Portaria Normativa nº 7 da Capes, de 2009, que regulamenta a oferta dos programas de mestrado profissional, esta modalidade “é a designação do Mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. O mestrado profissional é uma modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu*. O título de mestre obtido nos cursos de mestrado profissional, recomendados e avaliados pela Capes e credenciados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), tem validade nacional e concede ao seu detentor os mesmos direitos concedidos aos portadores da titulação nos cursos de mestrado acadêmico”. Chamou-nos a atenção o fato de uma dissertação de mestrado profissional integrar a lista de pesquisas relacionadas com a temática da nossa investigação, pois esta é uma modalidade considerada recente na produção científica brasileira.

engenharias, temos 1,13% (Engenharia e Gestão do Conhecimento) (Tabela 1).

Tabela 1 – Número de dissertações e teses por ano e área da pesquisa (Fonte 12 – UFSC)

| Mestrado | | | | Doutorado | | |
|----------|----|----|-------|-----------|----|-------|
| Ano | AE | AO | Total | AE | OA | Total |
| 1995 | 1 | | 1 | | | |
| 1996 | 1 | | 1 | | | |
| 1999 | 1 | | 1 | | | |
| 2000 | 1 | | 1 | | | |
| 2001 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 2002 | 1 | 1 | 2 | | | |
| 2003 | 5 | 3 | 8 | | | |
| 2004 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 2005 | 4 | 3 | 7 | | | |
| 2006 | 3 | 3 | 6 | 2 | 2 | 4 |
| 2007 | 5 | 5 | 10 | 1 | 2 | 3 |
| 2008 | 1 | 3 | 4 | | 3 | 3 |
| 2009 | 8 | 2 | 10 | 2 | | 2 |
| 2010 | 3 | 2 | 5 | | 2 | 2 |
| 2011 | 6 | 3 | 9 | 2 | 1 | 3 |
| Total | 41 | 27 | 69 | 7 | 11 | 19 |

Fonte: Banco de Dados da Capes. (Fonte 12 – UFSC)

AE: Área Educacional.

OA: Outras áreas do conhecimento.

A predominância dos trabalhos na área educacional em relação às pesquisas realizadas sobre a temática da *democratização do acesso ao ensino superior e sucesso escolar nos meios populares* e nas demais áreas deve-se à importância crescente das reflexões sobre as desigualdades escolares no cenário da produção científica brasileira, particularmente no que concerne à educação.

Nesta etapa da pesquisa, o desafio consistia em analisar cada um dos resumos. Foi necessário um olhar atento no momento de

selecionar as produções como relevantes ou não para dar continuidade à investigação, pois esse tema possibilita inesgotáveis discussões com diversos enfoques, de acordo com as diferentes áreas do conhecimento. Ademais, os resumos, por vezes, não explicitam de forma clara aspectos importantes contemplados na pesquisa, como o objeto, a metodologia e o referencial teórico mobilizados na realização das análises.

Conforme mostra a tabela 2, 88 das produções pré-selecionadas para uma primeira análise tiveram como base os descritores “pré-vestibular popular” e “jovens das camadas populares na universidade”.

Tabela 2 – Número de dissertações e teses selecionadas, segundo os descritores (1995-2011)

| PRODUÇÕES PRÉ-SELECIONADAS | | | |
|---|--------------------|--------------------------|-------------------|
| Descritores | Período | Nível da pesquisa | Quantidade |
| Pré-vestibular popular | 1995 - 2011 | Mestrado | 48 |
| | 2004 - 2011 | Doutorado | 9 |
| Jovens das camadas populares na universidade | 1995 - 2011 | Mestrado | 21 |
| | 2006 - 2011 | Doutorado | 10 |
| Total | | | 88 |

Fonte: Banco de Dados da Capes.

Das 57 produções listadas a partir do descritor “pré-vestibular popular”, 28, correspondentes a 49,1%, são relevantes para nossa pesquisa, sendo 24 dissertações e quatro teses. Muitos desses estudos analisaram os projetos dos pré-vestibulares populares sob o prisma de seus projetos político-pedagógicos, sua organização curricular e o trabalho docente. Ademais, algumas pesquisas listadas no banco de dados da Capes a partir do descritor citado tinham outros objetos de investigação, como os projetos EJA, ProUni, o perfil de alunos do ensino médio e de vestibulandos.

Após uma leitura detalhada dos resumos, registramos como relevantes para a nossa investigação 32 trabalhos, 27 dos quais dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado (Tab. 3).

Tabela 3 – Dissertações e teses selecionadas, segundo os descritores (1999-2011)

| PRODUÇÕES SELECIONADAS | | | |
|---|--------------------|--------------------------|-------------------|
| Descritores | Período | Nível da pesquisa | Quantidade |
| Pré-vestibular popular | 1999 - 2011 | Mestrado | 24 |
| | 2007 - 2011 | Doutorado | 4 |
| Jovens das camadas populares na universidade | 2005 - 2007 | Mestrado | 3 |
| | 2009 | Doutorado | 1 |
| Total | | | 32 |

Fonte: Banco de Dados da Capes.

Ao tomar como referência o descritor “jovens das camadas populares na universidade”, surgiram 31 produções. Destas, após avaliação dos resumos, selecionamos apenas quatro (12,9%), três dissertações e uma tese. O crivo aqui necessitou ser bastante rigoroso, pois, como os termos “jovens” e “universidade” são muito genéricos, diversas pesquisas foram apontadas sem relação direta com o estudo proposto.

Distribuímos as produções selecionadas em duas categorias de análise. Na primeira, enquadram-se as que tiveram como objeto o *perfil e a trajetória dos estudantes universitários das classes populares*. Neste quesito, encontramos nove produções (sete dissertações e duas teses), das quais seis oriundas da área da Educação e quatro, de outras áreas do conhecimento (Psicologia, Serviço Social e Administração).

A segunda categoria abriga as pesquisas voltadas às *políticas de democratização do ensino superior, às cotas e ações afirmativas*. Nesta categoria, listamos 23 produções (20 dissertações e três teses). Destas, 11 são oriundas da área da Educação e 12 das demais áreas do conhecimento (Ciências Sociais, Antropologia, Psicologia, Geografia, Serviço Social e Engenharia).

2.2 MAPEAR É PRECISO

É necessário descrever mais minuciosamente as pesquisas selecionadas, por sua relevância com a temática *democratização do acesso ao ensino superior e sucesso escolar nos meios populares*. Um

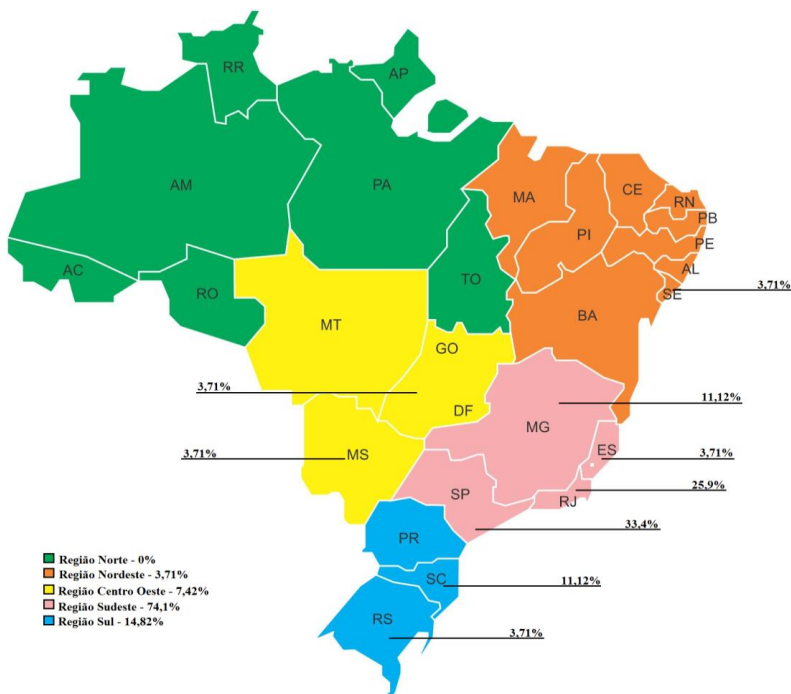
dos aspectos a investigar diz respeito às regiões brasileiras nas quais se concentram as investigações.

As 32 produções selecionadas foram realizadas em quatro das cinco regiões brasileiras (Mapa 1).

Região Sudeste – 20 (44,1%), sendo 33,4% no Estado de São Paulo; 25,9% no Rio de Janeiro; 11,12% em Minas Gerais e 3,71% no Espírito Santo; *Região Sul* – quatro (14,82%), sendo 11,12% em Santa Catarina e 3,71% no Rio Grande do Sul; *Região Centro-Oeste* – duas (7,42%), 3,71% realizadas no estado de Goiás e 3,71% no estado de Mato Grosso do Sul; a *Região Nordeste* abriga apenas uma (3,71%) das dissertações, defendida no estado de Sergipe.

Na *Região Sul*, o estado de Santa Catarina apresenta um número bastante expressivo de produções (11,12%), todas realizadas na UFSC. Destas, apenas uma foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação; duas foram defendidas em outros programas; uma, na subárea da Psicologia (PPGP) e outra, na subárea da Engenharia e Gestão do Conhecimento (EGC).

Mapa 1 - Regiões e estados brasileiros nos quais as produções em nível de mestrado sobre a temática foram realizadas



Fonte: Banco de Dados da Capes.

As *Regiões Centro-Oeste* e *Nordeste* são pouco expressivas na produção acadêmica desse tema: 11,12% das pesquisas em nível de mestrado.

No que concerne aos trabalhos em nível de doutorado, as pesquisas selecionadas somam apenas cinco; 100% delas, defendidas em universidades da *Região Sudeste*: 60% no estado do Rio de Janeiro; 20%, em São Paulo e 20%, em Minas Gerais (Mapa 2).

Na análise dessas produções, aparecem alguns determinantes da predominância da *Região Sudeste*, como, por exemplo, o grande número de cursos pré-vestibulares populares concentradas nessa região, sobretudo no estado do Rio de Janeiro, em comunidades consideradas socialmente vulneráveis.

Mapa 2 – Regiões e estados brasileiros nos quais as produções em nível de doutorado sobre a temática estão sendo realizadas



Fonte: Banco de Dados da Capes.

2.3 REFERENCIAIS TEÓRICOS E RECURSOS METODOLÓGICOS MOBILIZADOS NAS ANÁLISES

Nos resumos, os pesquisadores pouco explicitam seus referenciais teóricos, mas observamos que aqueles que o fazem se apropriaram sobretudo das categorias interpretativas criadas pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Ademais, as pesquisas que os mencionam fundamentam-se, na maioria das vezes, em estudiosos brasileiros como Foracchi, Sposito, Romanelli e Zago.

As análises são, em sua maioria, de cunho qualitativo, realizadas a partir de entrevistas, sobretudo semiestruturadas. Entretanto, alguns pesquisadores recorrem a instrumentos metodológicos de base quantitativa, tendo como instrumento de levantamento os dados dos questionários.

2.4 CATEGORIAS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Para analisar os trabalhos selecionados após avaliação dos resumos, como já mencionamos, os organizamos em categorias e subcategorias, o que permitiu uma visualização mais pormenorizada, pois já dispúnhamos de um panorama mais amplo e claro.

A primeira categoria de análise - *perfil e trajetória dos estudantes universitários das classes populares* - abriga nove trabalhos (sete dissertações de mestrado e duas teses de doutorado). Esta categoria, para efeito de análise, foi dividida em duas subcategorias: *Capitais e estratégias familiares*; *Análise de trajetórias e sucesso escolar nos meios populares*.

Na segunda categoria - *políticas de democratização do ensino superior, cotas e ações afirmativas* -, foram analisadas 23 produções (20 em nível de mestrado e três em nível de doutorado), desdobradas em três subcategorias: *Cotas e Ações Afirmativas*; *Igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social*; *Resgate histórico e análise dos PVPCs*.

2.4.1 Subcategorias: uma análise pormenorizada

As questões relacionadas à subcategoria *capitais e estratégias familiares* aparecem em duas produções dissertativas: Lobo (2007) e Pinto (2008). Estes trabalhos abordam as trajetórias escolares e os capitais familiares com o fim de investigar se foram determinantes na trajetória dos estudantes que obtiveram aprovação no vestibular. Neste sentido, os autores assinalam que, para se manter “no curso superior, os estudantes lançaram mão de estratégias, identificadas nos próprios relatos: dedicação aos estudos e colaboração simbólica da família” (LOBO, 2007). De outro modo, foram indicados favorecedores de sucesso e longevidade escolar o “capital no meio familiar, suas particularidades e suas articulações” (PINTO, 2008). Observa o autor que estes estudantes acreditam que, de posse do título, podem ascender socialmente e ter sucesso profissional. Os autores também destacam a autodeterminação e a dedicação aos estudos como fatores determinantes

para o sucesso escolar. Fica, portanto, evidente que os princípios meritocráticos estão por detrás das representações desses estudantes.

No grupo dos estudos pertencentes à subcategoria *análise de trajetórias e sucesso escolar nos meios populares*, enquadram-se sete pesquisas (cinco dissertações e duas teses): D'Ávila (2006), Santos (2006), Guimarães (2007), Soares (2005), Nascimento (2009), Souza (2009a) e Souza (2009b). Estes trabalhos investigaram os PVPCs como possibilidades de obtenção de títulos escolares por grupos sociais desfavorecidos ou de baixa renda. Investigaram igualmente o impacto da formação universitária sobre a vida material e das relações familiares destes indivíduos. Nascimento (2009), por sua vez, interroga-se sobre “os motivos que levam jovens de camadas populares a aspirarem à educação superior”. Ele conclui que os jovens procuram os PVPCs:

Pela aspiração a uma profissão que levasse a uma melhora econômica e contribuísse para o prolongamento da sua condição juvenil [...] As aspirações mediadas pela escolarização não ocorriam com naturalidade para as camadas populares e os casos investigados mostraram que elas são fruto de mobilizações distintas, presentes na vida cotidiana de cada indivíduo (NASCIMENTO, 2009).

Nesta mesma perspectiva, encontramos o estudo de D'Ávila (2006), para quem “optar pelo ingresso no ensino superior é uma forma de incluir-se no mercado de trabalho”. Em relação à importância que os jovens atribuem aos PVPCs que frequentaram, Nascimento aponta que o cursinho se configurou “como mais que uma oportunidade de acesso e preparação para o ingresso na universidade” (2010). Esta mesma perspectiva foi apresentada por Santos (2006), quando observa que “os jovens atribuem importância ao cursinho pré-vestibular como agente de suporte pessoal, mostrando como a instituição ultrapassa o espaço de ensino e fornece elementos para o desenvolvimento de seus projetos de vida”. Deste modo, os estudantes vêm a “educação como um vetor privilegiado de inclusão social”. No que diz respeito à posição que os jovens ocupam na universidade, Souza (2009b), em sua análise, sinaliza:

Embora os estudantes de origem popular ocupem 60% das vagas dessa universidade, a presença deles é muito reduzida nos cursos mais prestigiosos, o que sugere uma hierarquização desse campo acadêmico, refletindo os contrastes

existentes na sociedade e a tese dos “excluídos do interior”.

O bloco dos resumos que abriga a categoria das *políticas de democratização do ensino superior, cotas e ações afirmativas* e suas subcategorias é um dos mais importantes, já que este tema é bastante caro ao campo educacional brasileiro contemporâneo.

A subcategoria *cotas e ações afirmativas* contempla sete produções acadêmicas (seis dissertações e uma tese): Paulo (2005), Valeriano (2006), Almeida (2008), Rocha (2009), Almeida (2010), Nascimento (2010) e Souza (2011). Estes pesquisadores tomam prioritariamente os PVPCs como movimentos influentes, a partir da década de 1990, sobre os debates acerca das políticas de cotas raciais e ações afirmativas nas universidades brasileiras, como podemos observar na fala de Nascimento: “A aceitação de que o combate às desigualdades raciais através das políticas de ação afirmativa por vários setores da sociedade é um dos resultados de uma luta histórica, que tem os Cursos Pré-Vestibulares Populares como sujeitos sociais determinantes” (2010). Alguns estudos investigaram os aspectos favoráveis e desfavoráveis das cotas e ações afirmativas na visão dos estudantes beneficiados por elas, como evidencia Almeida (2010):

Os aspectos favoráveis das cotas raciais na educação superior são: conhecimento com a finalidade de competitividade; oportunidade para tentar conseguir o que os pais não tiveram condições de dar, e qualidade de vida, porque garante o futuro. Já os aspectos desfavoráveis são o receio de serem discriminados, e alguns dizem que as cotas podem aumentar o racismo. Porém, o que influencia o negro é uma inibição generalizada e arraigada contra a utilização de um direito e uma oportunidade de igualdade, mesmo quando esta lhe é concedida. Quanto ao entendimento e posicionamento sobre as cotas raciais na educação superior, os alunos disseram que as cotas representam: direito, igualdade e oportunidade. Direito como forma de inclusão; igualdade a todos, sem distinção nenhuma a acesso a bens fundamentais, como a educação e emprego; e oportunidade, que facilitará a entrada do afro-brasileiro na universidade e também proporcionando o acesso ao mercado de trabalho.

Na subcategoria *igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social*, registramos oito estudos (sete de mestrado e um de doutorado): Araujo (2001), Bacchetto (2003), Silva (2003), Santos (2006), Ferreira (2007), Salvador (2008), Barbosa (2010) e Mendes (2011). Entre outros pontos de análise, essas produções evidenciam a exclusão social sofrida pelos jovens das camadas populares. Além disso, observam que os PVPCs são um importante instrumento na tentativa de promover a igualdade de oportunidades, atuando como redutores das desigualdades e promotores da justiça social. Ferreira (2007) conclui que “o movimento também defende a igualdade de oportunidades e a participação popular nas deliberações políticas, numa luta por justiça social dentro de um complexo contexto histórico de desigualdades socioeconômico e racial”.

Apesar do reconhecido papel desempenhado pelos PVPCs no cenário da democratização do ensino superior, pequena parcela dos jovens das classes populares consegue adentrar as portas da universidade, como constata Silva (2003): “Consideramos que, apesar da mobilização familiar, empenhos individuais e construção de aspirações ambiciosas, características de suas trajetórias escolares, os filhos dos trabalhadores continuam excluídos do acesso à universidade pública”. Ferreira (2007) corrobora esta perspectiva:

A análise do PVNC à luz da teoria de Bourdieu sobre a educação permite identificá-la como reprodutora social, dada a sua inserção dentro de uma estrutura social legitimadora das desigualdades sociais. Assim, o PVNC, apesar da sua relevância na luta contra as desigualdades, acaba limitado dentro de seu próprio campo de ação estrutural.

Entretanto, segundo estudo de Salvador (2008), é inegável o fato de que a face da universidade pública está se modificando:

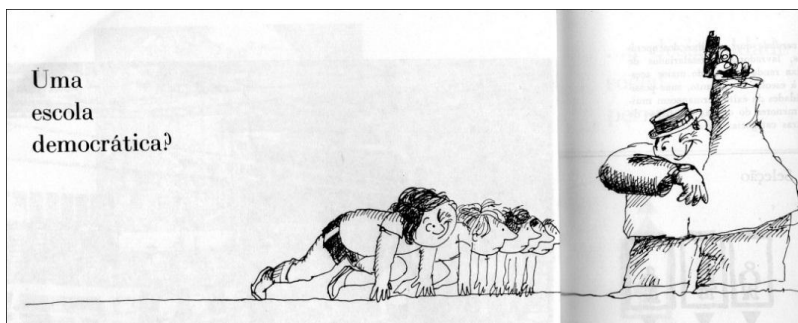
É possível observar que a política afirmativa atingiu não apenas os alunos, suas famílias e comunidades, mas também vem contribuindo para a consolidação de um espaço universitário mais diverso, pois, com o nascimento do programa, ocorreu tanto a formação de uma nova composição do corpo estudantil como, também, o acesso ao Ensino Superior de alunos provenientes de classes populares, tornado, assim, o campus mais diversificado e mais democrático.

Para compor o quadro da última subcategoria analisada, *resgate histórico e análise dos PVPCs*, anotamos oito produções acadêmicas (sete dissertações e uma tese): Nascimento (1999), Thum (2000), Castro (2005), Camargo (2009), Santos (2011), Castro (2011), Siqueira (2011) e Willerding (2011). No que se refere ao *resgate histórico dos PVPCs*, as pesquisas apontam na direção da caracterização desses cursos. Algumas delas analisam vários projetos. As produções, de uma forma mais geral, pretendem “entender a permanência destas no tempo e no espaço das lutas populares por acesso à Universidade Pública” (NASCIMENTO, 1999). Elas apresentam também o fato de alicerçar-se na luta em defesa da escola pública, da educação pública e da educação para todos, e na expansão da universidade. Algumas produções concluem que os PVPCs:

Apresentam-se como alternativa econômica aos “fast food” da educação e como alternativa política a projetos educacionais que têm como centralidade a reprodução de valores da sociedade competitiva do capital e suas avaliações pautadas em análises “meritocráticas”, as quais não revelam com fidelidade as potencialidades dos candidatos em quaisquer exames de concursos (CASTRO, 2005).

Além disso, duas das análises mostram que os “cursinhos” sofreram transformações ao longo de suas trajetórias, pois, pelo “forte discurso democratizante que há por trás deles, presume-se haver uma tendência a tornarem-se política social de ação afirmativa, no âmbito nacional, seja por meio de diretrizes advindas da união ou de ações isoladas que poderão atingir todo o país” (CAMARGO, 2009). O estudo de Willerding (2011) ressalta que o pré-vestibular da UFSC realiza parcerias, sobretudo com o governo do estado de Santa Catarina, delineando o Pré-Vestibular da UFSC como um dos maiores pré-vestibulares sociais do País.

3 EXPANSÃO E MEDIDAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA



Fonte: Ceccon (apud HARPER, 1980, p. 32-33).

Democracia é oportunizar o mesmo ponto de partida. Quanto ao ponto de chegada, depende de cada um.

Fernando Sabino
(1923-2004)

Pareceu-nos pertinente iniciar este capítulo com a imagem acima, retirada de Ceccon apud Harper (loc. cit.), seguida da frase de Sabino. Com certeza, apropriadas para refletir acerca da promessa de democratização da educação, sobretudo nos anos de 1980. Segundo Valle, a escola democrática foi vista como uma “noção ‘mágica’ [...] que transforma dons e talentos individuais em virtudes sociais e os converte em benefícios coletivos” (2011, p. 5). Entretanto, o ideário que apontava a educação como salvadora da sociedade, pois a todos transformaria em vencedores desde que tivessem força de vontade e dedicação suficiente, recebe hoje um olhar crítico dos pesquisadores da educação e, principalmente, dos estudiosos da sociologia da educação. A mesma autora destaca:

Parece-nos evidente que a democratização da educação, premissa que mobilizou professores, administradores, pesquisadores, pais de alunos, estudantes e a população brasileira em sua grande maioria ao longo dos anos de 1980, que fundamentou as reformas educacionais das últimas décadas e que inspirou as lutas pela igualdade do direito à educação, se confronta hoje

com uma visão relativamente pessimista, fruto não de uma falta de crédito na educação escolar, mas do fracasso das políticas para a educação do país (VALLE, 2011, p. 5).

A complexidade da temática ora apresentada requer a retomada, mesmo que breve, da expansão e das medidas democratizantes da educação superior no Brasil. Os períodos compreendidos entre 1960 e 2008 caracterizam a tarefa de sua organização e funcionamento.

A aproximação com o contexto histórico desse nível de ensino nos permite compreender como se originaram as ações afirmativas (AAs), as políticas das ações afirmativas (PAAs) no País e a situação educacional na qual se inserem os cursos pré-vestibulares, sobretudo os pré-vestibulares populares, ou comunitários. Os aspectos históricos e legais que permeiam tal processo lançam luz sobre a compreensão de como vem ocorrendo o acesso de estudantes de origem popular na educação superior brasileira, especialmente nos cursos de maior demanda.

3.1 POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A expansão dá-se objetivamente a partir da década de 1960, com a formação da rede de universidades federais e o surgimento das instituições estaduais e municipais de ensino em todas as regiões do País.

O crescimento do sistema aparece como dispositivo importante para o movimento de modernização da sociedade, impulsionando a expansão do ensino médio, bem como a necessidade de uma demanda maior por profissionais de melhor e maior formação.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961, citada pela primeira vez na Constituição de 1934, define e regulariza os princípios presentes na Constituição em sistema. A primeira LDB, de 1961, foi seguida por uma versão, em 1971, que fixa as diretrizes e as bases para o ensino de 1º e 2º grau. Esta LDB vigorou até a promulgação da mais recente lei para a educação nacional em 1996. As competências básicas, ou, mais propriamente, as profissionais, devem ser garantidas pelo ensino médio como preparação do cidadão para a cidadania e o trabalho.

Antes da promulgação da lei em 1971, foi elaborado o parecer nº 977, em 3 dezembro de 1965, pelo então Conselho Federal de Educação (CFE), lavrado pela Câmara de Ensino Superior (CES). Tal

parecer definiu a pós-graduação, seus níveis e suas finalidades, apoiando-se inicialmente no art. 69 da Lei nº 4.024, de 20 dez.1961 (LDB):

Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) **de pós-graduação**, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (destaque nosso).

A implantação da pós-graduação no Brasil, segundo Niskier (1989), aconteceu antes de 1965, com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)²¹ em 1951. Voltando às décadas anteriores, em 1931, a “Reforma Francisco Campos”, instituída pelo decreto 19.851, inclui os cursos de especialização, aperfeiçoamento e doutorado; embora não mencione a expressão “pós-graduação”, ficam instaladas as condições legais para a sua criação.

Aconteceu, ainda, o movimento estudantil das camadas médias da sociedade, que reivindicavam reformas profundas em todo o sistema educacional. A Lei nº 5.540/1968, conhecida como “Lei da Reforma Universitária”, promovida pelo regime militar, propôs a reformulação e a modernização do sistema de ensino no Brasil, implantando um sistema

²¹ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Fundação do Ministério da Educação (MEC), exerce papel preponderante no que concerne à expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil. No ano de 2009, 57 anos depois da sua criação, foi aprovada pelo Congresso Nacional a Lei nº 11.502/2007, homologada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Surge, então, a Nova Capes, que coordena o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, bem como induz e fomenta a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Dois anos mais tarde, o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, consolidou essas atribuições e instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

altamente centralizado, com a criação de institutos, faculdades e o fortalecimento da pós-graduação.

No que concerne à política de expansão do ensino superior, a década de 1980 foi marcada não apenas pela promulgação da Constituição em 1988, mas também pelos movimentos reivindicatórios das camadas desfavorecidas, que clamavam por mudanças no sistema educacional, principalmente no que diz respeito ao prolongamento da escolarização e à melhoria da qualidade da educação. Nesse período, a ampliação das oportunidades aconteceu nos cursos noturnos, objetivando atender aos que já estavam inseridos no mercado de trabalho e que, portanto, não poderiam frequentar os cursos diurnos de graduação, concentrando-se, sobretudo, no setor privado de ensino.

Os movimentos reivindicavam uma universidade mais democrática, que abrigasse novos estudantes com perfil diferente do habitual. As classes médias, como já se observou, assim como as mulheres, eram as que de fato reivindicavam. Chegava às portas das universidades, conseqüentemente, uma demanda maior de estudantes: adultos, jovens que trabalhavam para custear seus estudos, oriundos dos meios populares e também um número maior de mulheres. Neste sentido, cedendo às pressões e às exigências mercadológicas, a Constituição Federal de 1988 dispôs acerca da “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.”²²

A década de 1990 constituiu um marco em razão das importantes conquistas educacionais, especialmente no que concerne à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996²³, durante o governo do então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso/FHC (1995-2002). Estruturando os níveis educacionais em básico e superior, a política educacional, fruto das demandas e projeção de uma ampliação das oportunidades, propunha universalizar a educação básica e possibilitar maior acesso à educação superior. No citado mandato do governo de FHC, segundo Abreu (2010), de fato a educação se expandiu, conquistando “um novo patamar institucional”. Segundo Cunha (2003), no primeiro mandato de FHC, a proposta de governo foi elaborada por uma equipe coordenada por Paulo Renato Souza²⁴, que “foi nomeado ministro da Educação, cargo que

²² Constituição Federal de 1988, art. 206, inciso III.

²³ Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

²⁴ Paulo Renato de Souza foi economista, ex-secretário da Educação do estado de São Paulo, ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas; naquele período, era técnico do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

ocupou de 1995 a 2002, vale dizer, durante os dois mandatos do presidente” (p. 38). Foi a partir de então que efetivamente teve, início a instituição de um sistema educacional brasileiro, embora essa perspectiva já estivesse presente desde os anos 1930.²⁵

Para Cunha, esse foi um período de transformação na educação brasileira. O autor assinala:

A característica mais marcante da educação como meta prioritária da *proposta* é o destaque para o papel econômico da educação, como “base do novo estilo de desenvolvimento”, cujo dinamismo e sustentação provêm de fora dela mesma – do progresso científico e tecnológico. Essa indução atuaria no sistema educacional pelo topo, isto é, pela universidade, entendendo-se que a competência científica e tecnológica é fundamental para garantir a qualidade do ensino básico, secundário e técnico, assim como aumentar a qualificação geral da população. Para se conseguir isso, a *proposta* afirmava a necessidade de se estabelecer uma “verdadeira parceria” entre setor privado e governo, entre

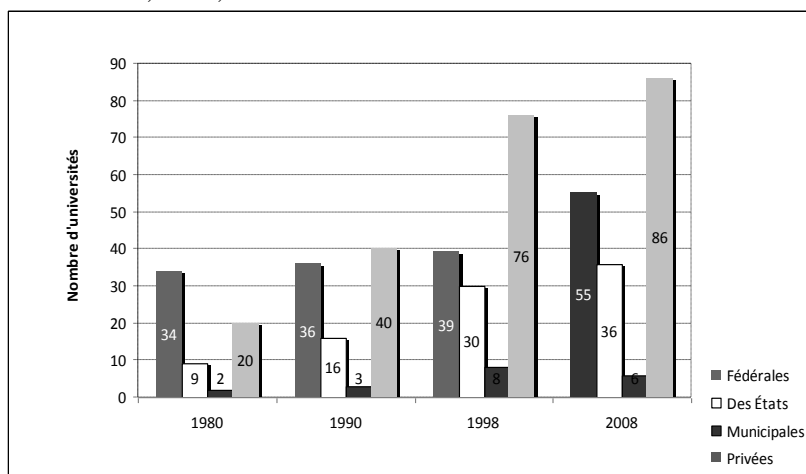
²⁵ O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* representa um monumento na luta pela implantação da escola pública. Nos anos 1930, o debate que permeava as questões acerca da democratização da educação era acirrado, pois o discurso, especialmente do grupo chamado de pioneiros, apregoava a implantação de uma escola pública, laica, gratuita, de dever do Estado. O momento de criação do manifesto, pós-Revolução de 30, era também de redefinição do aparelho estatal, pois dava-se início à burocratização na formação dos cargos, necessitando-se, então, de pessoal técnico. Nesse momento de reorganização da sociedade, o campo educacional ganhava novos contornos, enquanto parte integrante de um projeto de nação, já que a escola era a via para a consolidação do projeto de construção de uma nação brasileira civilizada. Para se efetivar a reorganização era preciso normatizar, tanto que as grandes diretrizes da Educação Popular no Brasil foi tema da IV Conferência Nacional de Educação. Os intelectuais, em 1930, já estavam elaborando uma concepção de elite esclarecida, colocando-a como condutora da massa, com o objetivo de que pela *reconstrução educacional* se alcançaria a *reconstrução social*. Apontavam para questões relacionadas à necessidade de construção de um sistema nacional de ensino, assim como defendiam a escola pública e a democratização do ensino, pois se acreditava que a educação traria muito mais do que a modernização social, e com ela o Brasil alcançaria a tão desejada transformação social. Nesse contexto de discussão de uma escola nova, o grupo dos pioneiros se opunha ao dos católicos. A disputa estava posta na luta pelo controle ideológico da escola. Atores importantes entram em cena. Em defesa dos ideários católicos está Alceu Moroso Lima e, entre os pioneiros, entre outros, estão Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Os dois grupos traziam a renovação; enquanto o grupo católico pregava uma ciência religiosa, uma sociologia cristã, de modo que os preceitos de Deus fossem soberanos, formando os professores numa moral cristã, os pioneiros acreditavam na construção de uma sociedade rumo à modernidade, laica, pois se basearia na sociologia durkheimiana.

universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico (CUNHA, 2003, p. 38).

A política educacional caracterizava-se por promover maior acesso à educação superior. A partir desse período, os cursos superiores privados foram ampliados, como demonstram os estudos de Valle e Sato (2011). O gráfico 1 revela o crescimento das instituições de ensino superior privado no Brasil de 1980 a 2008. As autoras ressaltam:

A expansão acelerada da rede privada se torna muito mais evidente quando se analisa o movimento de criação de outras IES. Enquanto as instituições públicas, em níveis federais, estaduais e municipais, aumentaram menos de 20% entre 1980 e 1998 e 6,7% em 2008, com uma percentagem mais elevada entre as redes estaduais – cerca de 10% em 1980 e 2,6% em 2008 -, as IES privadas têm aumentado em mais de 80% entre 1980 e 1998 e mais de 93% em 2008 (2011, p. 88).

Gráfico 6 - Número de universidades, segundo a rede de ensino no Brasil - 1980, 1990, 1998 e 2008



Fonte: VALLE; SATO (2011, p. 92). Graphique 4 – Nombre d'universités, selon le réseau d'enseignement. Brésil, 1980, 1990, 1998 et 2008.

Nota-se aumento no número de estudantes na educação superior, razão por que a expansão é hoje uma realidade. Entretanto, não podemos ignorar a persistência da baixa qualidade, uma vez que o “conjunto do ensino privado, majoritário, é, inegavelmente, de qualidade bem inferior” (CUNHA, 2003, p. 40).

As medidas de acesso ao ensino superior permitiram às camadas populares chegar na universidade com maior frequência. Assim começava a expansão de oportunidades para que esses estudantes pudessem prolongar sua escolarização. Valle (2010, p. 392) enfatiza que, “graças ao prolongamento dos estudos, às qualificações mais elevadas, ao aumento do número de diplomados é que se estaria individualmente mais bem preparado para a inserção na vida profissional e coletivamente mais bem munido para enfrentar o mundo”.

As transformações no contexto social, político e educacional vêm, desde a década de 1990, chamando a atenção para a desigualdade de escolarização entre as camadas sociais. O fenômeno do prolongamento da escolarização é reivindicado como possibilidade de ascensão social dos indivíduos das camadas socioeconômica e culturalmente desfavorecidas. Torna-se, muitas vezes, a “última esperança” para esses estudantes terem uma trajetória diferente da pré-traçada para os que historicamente não tiveram oportunidade de conversão de capitais, o que é comum entre as camadas privilegiadas. Bourdieu já havia anunciado esta perspectiva em 1960, ao enunciar que, “pelo sistema de ensino, as diferenças iniciais de classe são transformadas em desigualdades de destino escolar e em forma específica de dominação” (1998, p. 40).

A educação superior brasileira situa-se neste contexto de tensões e indefinições. Também é nesse quadro que se elaboram medidas para enfrentar as dificuldades relacionadas ao acesso à educação superior. No primeiro mandato do presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), a reforma da educação superior teve início com a criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) instituído pelo decreto de 20 de outubro de 2003, quando Cristóvão Buarque²⁶ ocupou a pasta da Educação, tendo lá permanecido até janeiro

²⁶ Cristovam Buarque foi o primeiro reitor eleito da Universidade de Brasília (UnB). No governo do Distrito Federal, implantou o programa social bolsa-escola entre outros. Em 2003, foi nomeado ministro da Educação do governo Lula. Sua atuação foi inspirada no amigo Darcy Ribeiro. Hoje ocupa o cargo de senador e é conhecido entre seus pares como senador da educação.

de 2004. Este grupo foi “encarregado de analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação visando à reestruturação, ao desenvolvimento e à democratização das)” (OTRANTO 2006, p. 1). Também é importante ater-se às medidas legais implantadas na gestão do ministro da Educação Tarso Genro,²⁷ que permaneceu na pasta até julho de 2005. Dentre essas medidas, podem-se destacar o ProUni²⁸, o Sinaes²⁹, a Lei de Inovação Tecnológica³⁰, as parcerias público-privadas³¹, o decreto que normatiza a Educação a Distância, além de outras adotadas para a educação profissional.

Em seu segundo mandato, Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010) lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com ações para todas as modalidades e níveis de ensino. Com relação à educação superior, foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Estas, ao aderir ao programa, deveriam elaborar planos de reestruturação e democratização (ampliação) de suas estruturas. O Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies) também figura como importante iniciativa para ampliar a oferta e a melhoria do sistema educacional.

²⁷ Tarso Fernando Herz Genro é bacharel em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência da República, foi convidado a presidir o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, função que ocupou até o início de 2004, quando assumiu o cargo de ministro da Educação, substituindo Cristovam Buarque. Em 2005, deixou o ministério para ocupar a presidência interina do Partido dos Trabalhadores, substituindo José Genoino, envolvido no escândalo do mensalão. Durante o mandato do presidente Lula, foi também ministro da Justiça.

²⁸ Criado em 2004, o Programa Universidade para Todos - ProUni - tem como finalidade a concessão de bolsas para estudantes de cursos de graduação em universidades privadas. O programa atendeu até o ano de 2012 a mais de 1 milhão de estudantes. O percentual de bolsas integrais chega a 67%.

²⁹ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, com o objetivo de conduzir o processo de avaliação da educação superior.

³⁰ A Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, “dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências”.

³¹ As Parcerias Público-Privadas (PPP) foram regulamentadas pela Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que “institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública” (OTRANTO, 2006, p. 3).

3.2 MODALIDADES DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Os exames de admissão às escolas superiores datam do final do século XIX, tendo recebido diferentes nomenclaturas ao longo do tempo: “exame de madureza”, “exames parcelados”, “exame de suficiência”. Nagle (1976, p. 188) assinala que “este exame de madureza seria propriamente o instrumento com que o governo federal esperava obter a melhoria de todo o ensino secundário”.

No século posterior, os exames ganham força e espaço. Em 1911, entra em vigor a “Reforma Rivadavia Corrêa”, lei orgânica do ensino superior e do fundamental, implementada pelo Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Esta lei introduziu muitas modificações no âmbito da instituição, começando por sua autonomia. Tal reforma determinava que o ensino secundário fosse o formador do cidadão e não mais se limitasse à sua passagem pelas faculdades; incentivava a liberdade do ensino e, ainda, a abolição do diploma pelo certificado de frequência e aproveitamento, transferindo os exames de admissão ao ensino superior, às faculdades. Desse modo, a referida lei previa a obrigatoriedade do exame de admissão, sem, contudo, exigir a comprovação da escolaridade anterior.

A Reforma Carlos Maximiliano, de 18 de março de 1915, com o Decreto 11.530, propunha corrigir as distorções do dispositivo legal anterior. Ela manteve o fim dos privilégios dos diplomas do Colégio Pedro II e a instituição dos exames de admissão, agora chamados de exames “vestibulares”. Os candidatos ao ensino superior precisavam apresentar certificado de aprovação no curso ginásial realizado no Colégio Pedro II ou em estabelecimentos estaduais equiparados. O exame vestibular deveria ser rigoroso. Havia um limite para equiparações por estado da Federação. Mesmo assim, o número de estabelecimentos de ensino superior e de alunos continuou crescendo. Enfim, essa reforma modificava significativamente a proposta que a havia antecedido, pois tornava o modelo do vestibular mais rigoroso.

Ambas as reformas recusavam a demanda nacional segundo a qual era preciso “formar os intelectuais das [e para as] classes dominantes” (CUNHA, 2000, p. 159). Este autor ressalta ainda que, a partir da Reforma de 1915, “o caráter seletivo/discriminatório dos exames vestibulares foi intensificado, mediante a adoção do *numerus clausus*” (2000, p. 161), ou seja, o exame vestibular torna-se classificatório, eliminando aqueles que não alcançassem os resultados

exigidos. Apesar das tensões que acompanharam o modelo, ele continua sendo utilizado pela maioria das universidades brasileiras da atualidade.

As mudanças na forma de seleção dos estudantes universitários ganharam legitimidade com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961,³² na qual, depois de um longo período de gestação de 13 anos, são reafirmados os critérios classificatórios. A terminologia *concurso de habilitação* foi substituída por *concurso vestibular*.³³ Estimava-se, então, que as vagas no ensino superior deveriam ser ofertadas aos que concluíssem o ciclo colegial ou que obtivessem classificação no *concurso de habilitação*. Em 1968, a Reforma Universitária³⁴ reafirmou as prerrogativas estabelecidas pela LDB em 1961.

Os exames vestibulares passaram a ser questionados por estudiosos da área da educação. A população brasileira vivenciava uma verdadeira escassez das vagas universitárias. Atualmente, os estudantes brasileiros contam com mais uma modalidade de acesso à educação superior, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Foi criado na década de 90 do século XX, especificamente em 1998, com o objetivo de avaliar os estudantes egressos do ensino médio e buscar melhorias para esse nível de escolaridade, buscando contribuir para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas pelas instituições federais de ensino superior (IFES), com a mobilidade acadêmica e a reestruturação dos currículos do ensino médio. Com ele, conseguiram-se tais mudanças.

No ano de 2009, o Enem passou a ser utilizado como um dos mecanismos de acesso à educação superior no País, podendo ser utilizado como fase única de avaliação ou ser somado à nota do exame vestibular. A escolha ficaria a critério das universidades. No que concerne às universidades federais, o Enem³⁵ está sendo utilizado como uma fase do vestibular por dez instituições federais; por oito, como complementação da nota do vestibular. Portanto, vem ganhando importância, ano a ano, no contexto educacional brasileiro. É utilizado também para acesso às instituições de educação superior o Programa Universidade para Todos (ProUni).

³² Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

³³ Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968, art. 17, item a.

³⁴ Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968.

³⁵ Para o Exame que acontecerá em outubro de 2013, o MEC prevê inscrição de 5,9 milhões de estudantes para realizar a prova; a expectativa, porém, foi rapidamente superada, uma vez que o Exame alcançou mais de 7 milhões de inscritos.

Atualmente, o Enem facilita o ingresso à educação superior brasileira para 19,1% dos candidatos a uma vaga. Destas, 41,7% nas instituições federais; 3,3%, nas estaduais; 3,2%, nas municipais e 16,5%, nas instituições privadas. No Sul, região de realização desta pesquisa (Inep, 2012b), 18,4% dos estudantes que ingressam na educação superior o fazem por meio do Enem: 46% deles nas instituições federais; 2,2, nas estaduais; 5%, nas municipais e 14,2%, nas instituições de educação superior privadas.

As novas modalidades de acesso à educação superior estão ganhando notoriedade no contexto educacional atual. Tais modalidades repercutem na estrutura do Curso Pré-Vestibular da UFSC. Em entrevista,³⁶ o coordenador do curso, Otávio Auler, explicitou que esse curso não poderia mais chamar-se Pré-Vestibular da UFSC³⁷, uma vez que prepara seus alunos não só para os exames vestibulares, mas para as várias modalidades de acesso à educação superior pública catarinense.

3.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PROMESSAS E ÍNDICES

A falta de expectativas acerca da trajetória de indivíduos das camadas socioeconômica e culturalmente desfavorecidas da sociedade evidencia-se quando lançamos o olhar sobre os dados que dizem respeito à longevidade escolar da população brasileira, especialmente quando o foco está nas camadas populares.

O Censo da Educação Superior de 2010 revelou que o número de brasileiros que se matricularam no ensino superior mais que dobrou nos últimos nove anos. Segundo pesquisa do Inep, na última década, de 2001 a 2010, o Brasil registrou um crescimento de 110,1% em matrículas de graduação: em 2010, o ensino superior abrigava 6,38 milhões de estudantes, o que representou um aumento de 7,1% em relação ao ano de 2009. Entretanto, considerando os brasileiros na faixa etária de 25 a 34 anos, apenas 6% dessa população adulta-jovem concluiu o nível superior.³⁸ O índice da população brasileira com nível

³⁶ Entrevista concedida no primeiro semestre do ano de 2012 ao estudante da última fase do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, Leandro Wedekin, a qual compôs o seu Relatório de Estágio Supervisionado em Orientação Educacional, orientado pelo professor-doutor Lucídio Bianchetti.

³⁷ A mudança de nomenclatura do Curso Pré-Vestibular da UFSC ocorrida no primeiro semestre do ano de 2013 será tratada mais a frente, no item 3.6 desta dissertação.

³⁸ Fonte: Inep (2010).

superior está bem abaixo dos indicadores mundiais. Para superar tal obstáculo, considerado empecilho para o desenvolvimento econômico, social e cultural do País, além de garantir acesso à universidade, são necessárias a permanência no sistema de ensino, a progressão entre séries e a ampliação da oferta de vagas na rede pública de educação superior.

É evidente a expansão das oportunidades escolares no que concerne à educação superior; entretanto, mesmo com o crescimento do número de universitários, eles ainda representam apenas 14,4% do total de estudantes brasileiros. Como sabemos, as universidades públicas são gratuitas e reconhecidas como de melhor qualidade; consequentemente, tendem a atrair os alunos tradicionalmente considerados melhores. Por essa razão, apesar de as medidas de expansão favorecerem o ingresso de alguns estudantes oriundos dos meios populares, elas não têm sido suficientes para reduzir significativamente a concorrência, em razão do aumento da disputa por vaga com a entrada desse novo público. É por isso também que um grande contingente dos estudantes não consegue o ingresso, não restando como saída para muitos senão a rede particular de ensino, que abriga hoje 74,2% dos estudantes de nível superior,³⁹ grande parte deles oriunda das camadas socioeconomicamente desfavorecidas.

3.4 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS (PAAS) E AÇÕES AFIRMATIVAS (AAS)

Nos anos mais recentes, observa-se no País uma preocupação em contar com a possibilidade de ingresso na universidade de jovens oriundos do sistema público de ensino como forma de garantir maior igualdade nesse processo. Entre outras medidas, para tentar reverter ou superar esta situação, foram implantadas as Políticas de Ações Afirmativas (PAAs); num primeiro momento, caracteristicamente difusas e diversificadas, voltadas muito mais à questão étnica do que a aspectos sociais e econômicos da população.

No sentido de unificar as PAAs, foi promulgada, em 29 de agosto de 2012, a Lei 12.711, que dispõe, em seu Art. 1º, sobre a reserva de no mínimo 50% das vagas disponíveis nos exames vestibulares para ingresso nos cursos de graduação – nas universidades públicas – para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. A UFSC tem mostrado essa preocupação ao oportunizar, desde

³⁹ Fonte: Inep (2010).

2008, via PAAs, o ingresso a jovens oriundos das escolas públicas, conforme Resolução Normativa n. 008/CUN/2007/UFSC.

O crescimento no número de vagas nas instituições de ensino superior (IES) públicas que se tem observado foi possível graças às políticas que visam à expansão do ensino superior público no Brasil. A expansão está acontecendo por meio das novas formas de ingresso nos cursos superiores, em especial pelas Políticas de Ações Afirmativas (PAAs), traduzidas por cotas socioeconômicas e étnico-raciais. No entanto, essas mudanças não têm alterado o quadro atual de desigualdade no ensino superior brasileiro, pois, em números absolutos, 1,7 milhão de estudantes deste nível de ensino estão frequentando as universidades públicas, contra 5 milhões nas universidades privadas (INEP, 2012).

Visando a um melhor entendimento das PAAs, cabe aqui um breve recuo histórico ao contexto dos programas e das políticas de ações afirmativas introduzidas no Brasil. A primeira proposta foi apresentada na Convenção Nacional Brasileira do Negro, no Rio de Janeiro, em 1945 e 1946. Naquela ocasião, foi aprovado um documento denominado “Manifesto à Nação Brasileira”. Um dos temas enfatizava a necessidade de trabalhar pela valorização do negro brasileiro (PACHECO, 2010).

O conceito de *ações afirmativas* firma-se na concepção de ações reparatórias de cunho político com vistas a sanar a discriminação racial e social por meio de ações positivas. Estas ações reivindicam um tratamento diferenciado de grupos e/ou indivíduos que tenham sido historicamente discriminados e socialmente excluídos (MUNANGA, 2003 apud MARÇAL, 2011).

De acordo com Gomes (2001, p. 40 apud PACHECO, 2010), ações afirmativas são:

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vista ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal da efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e emprego.

Cabe esclarecer a diferença entre Ações Afirmativas (AAs) e Políticas de Ações Afirmativas (PAAs).

As primeiras remetem a iniciativas da sociedade civil e do setor privado, que, no Brasil, foram implementadas na década de 1990. Como exemplos, temos os cursos populares de pré-vestibular que visavam a atingir populações econômica e socioculturalmente menos favorecidas.

As PAAs remetem a iniciativas exclusivamente estatais, implementadas, caso do Brasil, a partir da década de 2000. Como exemplo, temos a introdução do sistema de cotas nas universidades públicas (VIEIRA, 2003; HERINGER, 2006 apud MARÇAL, 2010).

Com respeito às PAAs voltadas ao sistema de ensino de nível superior, foi elaborado o Projeto de Lei 73/99,⁴⁰ que propunha o sistema de cotas destinadas às universidades públicas brasileiras. Este projeto previa que 50% das vagas de todos os cursos de universidades federais seriam destinadas aos estudantes oriundos do ensino médio público. Também foi decidido que 50% destas vagas seriam destinadas à população negra, parda e indígena. O critério para obtê-las seria classificatório, de acordo com o aproveitamento dos candidatos (PACHECO, 2010).

As primeiras universidades públicas brasileiras a implementar as PAAs foram a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), no ano de 2001, ambas de âmbito estadual e, portanto, amparadas por lei estadual, no caso, a de Nº 3.708, de 9 nov. 2001. Em 2002, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) iniciou a seleção de alunos pelo sistema de cotas nos cursos de graduação e de pós-graduação.

Em 2003, a primeira universidade de âmbito federal a adotar as PAAs foi a Universidade de Brasília (UnB), que, na ocasião, previa cotas tão somente para negros. Neste mesmo ano, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) também as adotaram. Em 2004, as PAAs foram implantadas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Nos anos seguintes, o mesmo procedimento foi adotado por outras universidades públicas federais, estaduais, autarquias municipais e institutos federais de ensino superior. Em 2007, mais de 50 IES já haviam implantado o sistema de cotas (PACHECO, 2010).

O PAA da UFSC se propôs responder às necessidades de democratização do acesso e da permanência dos alunos, tanto em sua

⁴⁰ PL 73/99 – Lei das Cotas –Posicionamento do Estado brasileiro, coerente com os acordos internacionais para a eliminação do racismo e de luta pelos direitos humanos, dos quais o País é signatário.

dimensão socioeconômica, quanto no que concerne à diversidade étnico-racial dos ingressantes. Para isto, o PAA estabeleceu cinco ações institucionais prioritárias, das quais três se aplicam diretamente ao objeto do presente estudo:

- a. preparação para o acesso aos cursos de graduação (divulgação e oferta de curso pré-vestibular, entre outras);
- b. política de acompanhamento e permanência dos alunos na universidade (bolsa permanência, auxílio restaurante universitário (RU), auxílio moradia, entres outras); e
- c. política de acompanhamento da inserção socioprofissional dos alunos egressos (Resolução Normativa nº 08/CUN/2007).

Neste sentido, as PAAs direcionadas ao ensino superior brasileiro eram caracteristicamente difusas e diversificadas, destinadas muito mais à questão da etnia do que à econômico-social, sem uma padronização do percentual de cotas, entre outros fatores. A partir de 2012, a Lei 12.711 torna obrigatória a adoção das PAAs pelas instituições públicas de ensino superior, abrangendo as universidades federais, os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) e os Institutos Federais de Educação e Ciência e Tecnologia (IFS). As instituições públicas estaduais e municipais e particulares de ensino superior não foram atingidas até o presente momento por esta lei, embora muitas adotem as PAAs.

O governo da presidente Dilma Rousseff (2011–) deu continuidade ao programa de políticas de cotas. Em 29 de agosto de 2012, discursando no Palácio do Planalto sobre as cotas sociais, ressaltou terem sido alcançadas duas conquistas com tal ação: “a meritocracia e a democratização de acesso às universidades”. Lembrou também que será um desafio manter e aprimorar a qualidade do ensino superior brasileiro.

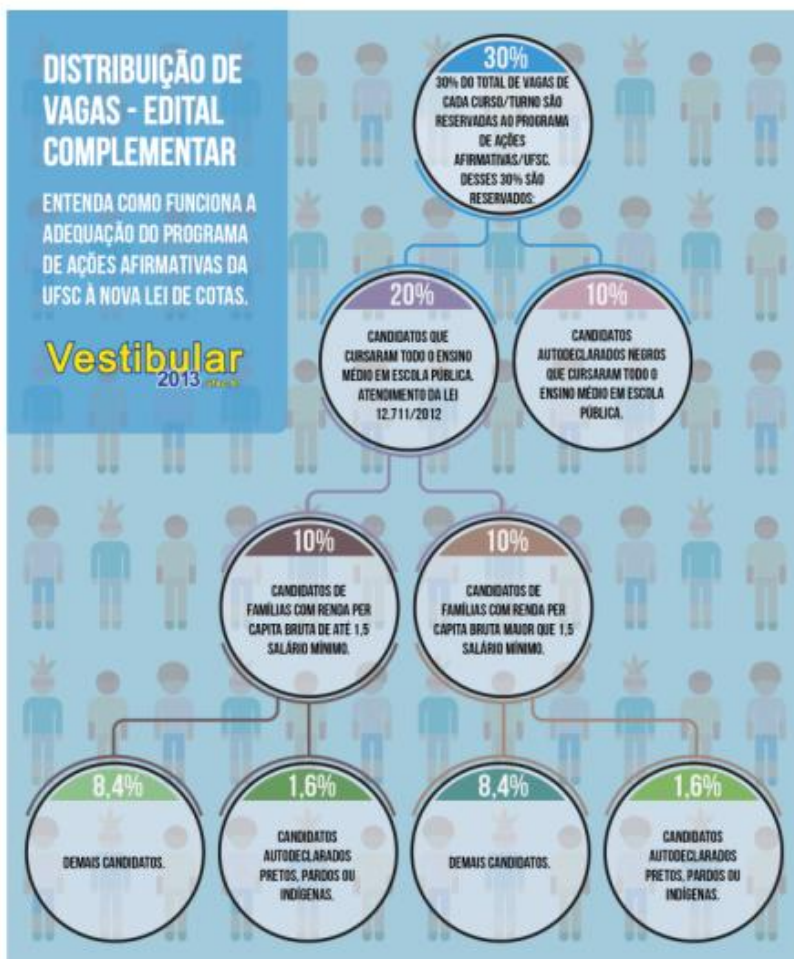
A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), *locus* de realização da pesquisa da presente dissertação, aderiu às PAAs no ano de 2008, durante o mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011). À época, destinava 20% de suas vagas para estudantes oriundos do ensino público, 10% das quais se reservavam a estudantes negros egressos do sistema público de ensino e 5%, aos indígenas.

Aproximando-nos da realidade vivenciada pelos estudantes das camadas desfavorecidas que fornecerão elementos empíricos a esta pesquisa, buscaremos compreender como se instituem as políticas de cotas sociais na Universidade Federal de Santa Catarina. Seu conselho aprovou, recentemente, a continuidade do Programa de Ações Afirmativas, estendendo-o até o ano de 2017. Este programa prevê o

estabelecimento de cotas para alunos negros, de povos indígenas ou que cursaram escolas públicas no ensino fundamental e médio. Além disso, ele visa à abertura social da própria instituição (UFSC) e à diversificação de sua clientela, por séculos considerada homogênea, abrangendo apenas as camadas médias e altas da sociedade catarinense.

Atualmente, 75% das universidades públicas contam com o Programa de Ações Afirmativas. Na UFSC, até o vestibular de 2013, 20% das vagas eram concedidas para egressos de escolas públicas e 10%, para os negros. Em relação aos indígenas, as vagas são suplementares. O plano também estabelece o cursinho pré-vestibular e um projeto destinado à permanência desses estudantes por meio de bolsas e refeições a preços populares no restaurante universitário. Até 2015, a universidade irá enquadrar-se nos moldes da Lei de Cotas Sociais, que tem como prerrogativa a reserva de metade das vagas para estudantes das camadas populares. O quadro 1 contribui para melhor compreender a distribuição das vagas para os cotistas que realizam o concurso vestibular na UFSC.

Quadro 1 - Distribuição de vagas pelo Programa de Ações Afirmativas da UFSC



Fonte: COPERVE/UFSC.

3.5 CURSOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES E COMUNITÁRIOS

Surgem no Brasil, no final da década de 1990, os cursos pré-vestibulares populares ou comunitários (PVPCs), com o objetivo de diminuir o fosso histórico entre os indivíduos das classes populares e a

educação superior pública. Na busca por um sistema educacional mais igualitário e justo, ganham força iniciativas coletivas pela democratização do acesso ao ensino superior, como os PVPCs. Estes inscrevem-se no quadro das políticas voltadas à democratização do ensino superior, por proporcionarem aos alunos de baixa renda o acesso aos conhecimentos da educação básica exigidos no concurso vestibular, diminuindo, assim, o abismo que separa alunos de baixa renda e universidades públicas.

As novas medidas de acesso às instituições de ensino superior, consideradas como prestigioso lugar de saber e cultura, têm como consequência a diversificação de seu público. Os cursos pré-vestibulares voltados às camadas populares atendem a demandas de estudantes à margem da educação superior brasileira em razão das históricas desigualdades econômicas, sociais e culturais. Este fenômeno de um novo perfil provocou acirrados debates entre as instituições pela garantia de isenção das taxas e bolsas, além de ações judiciais sobre a sua inconstitucionalidade na inscrição e na formulação de propostas de políticas de promoção da igualdade. Desses debates resultam políticas e ações afirmativas, criadas para democratizar o acesso à universidade dos indivíduos com dificuldades de ultrapassar a barreira do vestibular.

3.6 O *LOCUS* DA PESQUISA: A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA E O CURSO PRÉ-VESTIBULAR DA UFSC

A fim de caracterizar o espaço de desenvolvimento desta pesquisa, este item versa sobre o contexto histórico e geográfico da Universidade Federal de Santa Catarina e do Curso Pré-Vestibular da UFSC.

Fundada em 1960 pelo então presidente Juscelino Kubitscheck (1956-1961), a universidade, apresenta-se como uma instituição de educação superior de prestígio social e profissional. Situada na cidade de Florianópolis, no bairro Trindade, o *campus* Reitor João David Ferreira Lima é dividido em 11 Centros de Ensino: Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI); Colégio de Aplicação (CA); Hospital Universitário (HU); Centro de Cultura e Eventos; Fórum; laboratórios e bibliotecas⁴¹. Vale lembrar que, com a descentralização, hoje a UFSC conta com três novos *campi* - Araranguá, Curitiba e Joinville - ,

⁴¹ O sistema de bibliotecas dispõe de 737.457 livros e periódicos.

respondendo, assim, às políticas federais de expansão e interiorização do ensino superior público.

O relatório “UFSC em números”,⁴² divulgado em setembro de 2012 pela Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento (Proplan), revelou que a instituição, após aderir ao plano governamental Reuni, passou por um momento de reestruturação e expansão. A instituição conta hoje com 1.167 estudantes matriculados no ensino básico, 29.177 matriculados no ensino superior (nível de graduação); a pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, ofertou 7.385 vagas; no que diz respeito à pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado, são 3.539 os matriculados e, em nível de doutorado, 2.773. A universidade oferece 105 cursos de graduação e 58 programas de pós-graduação. Emprega, atualmente, 3.005 técnicos administrativos e 2.037 professores, atuando na educação básica e superior.

A UFSC vem desenvolvendo ações que buscam ampliar o acesso ao ensino superior e promover a inclusão social, respondendo assim às políticas nacionais de democratização orientadas pelo MEC e atendendo às reivindicações da sociedade organizada. Atualmente, concede a estudantes de graduação 3.456 bolsas de estudos e reserva, pelo programa de ações afirmativas, 30% de suas vagas para o programa de cotas sociais.

A universidade atendeu, historicamente, a estudantes das classes sociais socioeconômica e culturalmente mais favorecidas, situação que se vem modificando devido ao novo perfil ditado pelos diversos programas de inclusão, como vimos expondo. Antes de 2008, 40% dos classificados no concurso vestibular situavam-se na faixa de sete a 20 salários mínimos. Segundo dados de 2012, as faixas de um a três, e de três a cinco salários mínimos passaram, depois de 2008, a ocupar 47% das vagas. Além disso, em 2004, 26,9% dos estudantes classificados no vestibular provinham de escolas públicas, enquanto em 2012 esse número subiu para 41,6%.

O programa “Pré-Vestibular da UFSC – Inclusão para a vida”, idealizado por seu coordenador, Otávio Auler⁴³, e fundado em 2003,

⁴² Admitimos a hipótese de que um relatório produzido pela própria universidade possa velar aspectos negativos da instituição; entretanto, como a intenção aqui é apenas apresentar um panorama geral da instituição, pareceu-nos adequado utilizar tal relatório como referência.

⁴³ Otávio Auler é graduado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. É mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História pela mesma universidade; usufruiu de bolsas de estudos durante toda a sua formação, além de moradia estudantil e outros auxílios durante

oferecido pela Pró-Reitoria de Extensão em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SED), visa à inclusão de jovens e adultos das classes populares na universidade pública. O projeto nasceu com duas turmas de 60 alunos, selecionados entre os 2.700 estudantes contemplados com a isenção da taxa de inscrição no vestibular da UFSC. Vale assinalar que o benefício da isenção é dado mediante a comprovação da baixa renda familiar. No referido ano, 14% dos matriculados (12% na UFSC e 2% na UDESC) conseguiram ingressar na graduação.

Ao longo dos anos, esse projeto foi modificando a forma de seleção de seus estudantes. O meio utilizado atualmente é um cadastro socioeconômico⁴⁴ que possibilita conceder a vaga aos jovens com menor renda familiar que comprovem maior vulnerabilidade social. No ano de 2011, o pré-vestibular alcançou o índice de 58% de aprovação em universidades públicas do estado.⁴⁵ Assim, a cada dois alunos oriundos de escolas públicas aprovados na UFSC, um cursou o pré-vestibular.

Este projeto de inclusão social atende a estudantes que não dispõem de recursos financeiros para frequentar cursos preparatórios para vestibulares de universidades públicas e que sonham em acessar a educação superior, de qualidade e sobretudo gratuita. Até 2008, o cursinho restringiu-se ao Campus da UFSC em Florianópolis; em meados do ano, porém, expandiu-se graças à implantação da primeira unidade externa a Florianópolis. Em abril de 2009, firmou parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED), com o propósito de abranger estudantes de outros municípios do estado. Com tal parceria, o curso passou a denominar-se Pré-Vestibular da UFSC/SED. Dos 2.500 alunos atendidos em 2009, mais da metade obteve aprovação em universidades públicas.

A expansão do Curso Pré-Vestibular estendeu-se, em 2010, a um total de 19 cidades catarinenses. A aprovação, no referido ano, chegou a 64%. Contudo, foi em 2011 que ocorreu a maior expansão do projeto: 31 unidades em 29 cidades, com um total de 3.100 alunos inscritos e um índice de aprovação de 72% em vestibulares de

a graduação. Idealizou o projeto do Pré- Vestibular da UFSC, do qual é coordenador até o momento.

⁴⁴ Para melhor compreender o cadastro socioeconômico utilizado pela Pró-reitoria de Assuntos Estudantis da UFSC – PRAE, pode-se acessar o site:
<www.prae.ufsc.br/arquivos/Cadastro_socio_economico_servico_social.doc>

⁴⁵ São considerados, pelo Pré-Vestibular da UFSC, a Universidade Federal de Santa Catarina, a Universidade do Estado de Santa Catarina e o Instituto Federal de Santa Catarina.

instituições públicas de ensino superior. Em 2012, o Pré-Vestibular da UFSC atendeu a 3.200 alunos em 29 cidades nas 30 unidades de ensino, envolvendo 120 professores, 30 bolsistas, 30 assessores pedagógicos e 10 outros profissionais na coordenação geral e suporte administrativo. Em 2013, esta iniciativa de inclusão, fruto de uma parceria com a Secretaria da Educação de Estado – SED - e a Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitário – Fapeu -, com o apoio da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC -, passa a denominar-se Pró-Universidade.

O curso oferece gratuitamente aulas, apostilas e materiais didáticos, aulões, aulas de reforço, além de suporte profissional de apoio pedagógico. Esta é uma iniciativa que se vem consolidando como o curso pré-vestibular público e gratuito que mais aprova estudantes das camadas populares no Brasil.

Pareceu-nos pertinente a apresentação de tabelas para melhor visualização da maneira como são distribuídas as vagas para estudantes de escola pública no exame vestibular da UFSC e como elas vêm sendo ocupadas por estudantes egressos do seu pré-vestibular entre os anos de 2010 e 2012.

Tabela 4 – Nota de corte, distribuição das vagas para estudantes de escola pública e vagas ocupadas pelos egressos do Pré-Vestibular da UFSC no ano de 2010

| VESTIBULAR UFSC 2010 | | | | |
|---------------------------------|---------------------|------------------------------|----------------------------|------------------------------|
| CURSO | NOTA DE CORTE GERAL | NOTA DE CORTE ESCOLA PÚBLICA | Nº DE VAGAS ESCOLA PÚBLICA | VAGAS OCUPADAS PELO PVP UFSC |
| ADMINISTRAÇÃO - DIURNO | 57.36 | 47.14 | 20 | |
| ADMINISTRAÇÃO - NOTURNO | 56.70 | 49.65 | 20 | |
| AGRONOMIA | 45.93 | 48.64 | 22 | 6 |
| ANTROPOLOGIA | 42.03 | 43.53 | 5 | 1 |
| ARQUITETURA E URBANISMO | 68.15 | 56.73 | 16 | 5 |
| ARQUIVOLOGIA | 37.45 | | 12 | |
| ARTES CÊNICAS - HAB. EM TEATRO | 45.87 | 42.35 | 6 | |
| BIBLIOTECONOMIA - NOTURNO | 39.05 | 40.34 | 16 | 7 |
| CIÊNCIA E TECNOL. AGROALIMENTAR | 39.16 | 40.81 | 14 | 1 |

| | | | | |
|-----------------------------------|--------------|--------------|-----------|----------|
| - DIURNO | | | | |
| CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | 61.75 | 54.02 | 16 | 3 |
| CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - LIC NOTURNO | 36.64 | 44.77 | 16 | 5 |
| CIÊNCIAS CONTÁBEIS - DIURNO | 46.46 | 47.32 | 18 | 7 |
| CIÊNCIAS CONTÁBEIS - NOTURNO | 47.55 | 50.19 | 18 | 5 |
| CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO | 60.11 | 52.74 | 20 | 1 |
| CIÊNCIAS ECONÔMICAS - DIURNO | 51.80 | 38.38 | 18 | |
| CIÊNCIAS ECONÔMICAS - NOTURNO | 51.00 | 46.18 | 18 | 3 |
| CIÊNCIAS RURAIS - BEL - DIURNO | 39.06 | 40.55 | 72 | 14 |
| CIÊNCIAS SOCIAIS - DIURNO | 39.50 | 45.54 | 8 | 1 |
| CIÊNCIAS SOCIAIS - NOTURNO | 45.90 | 38.62 | 10 | |
| CINEMA | 64.34 | 53.81 | 6 | 3 |
| DESIGN DE ANIMAÇÃO | 59.84 | 51.33 | 8 | 1 |
| DESIGN DE PRODUTO | 57.31 | 49.90 | 8 | 3 |
| DESIGN GRÁFICO | 60.82 | 51.80 | 8 | 1 |
| DIREITO - DIURNO | 72.26 | 59.63 | 18 | 4 |
| DIREITO - NOTURNO | 70.45 | 56.55 | 18 | 3 |
| EDUCAÇÃO FÍSICA - BACHARELADO | 48.85 | 47.20 | 12 | 2 |
| EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA | 42.66 | 46.92 | 12 | 6 |

Tabela 4 – Nota de corte, distribuição das vagas para estudantes.....(cont.)

| | | | | |
|-------------------------------------|--------------|--------------|-----------|----------|
| ENFERMAGEM | 48.25 | 49.13 | 15 | 6 |
| ENG. DE CONTROLE E AUTOMAÇÃO | 71.18 | 53.25 | 14 | 1 |
| ENGENHARIA CIVIL | 69.70 | 57.08 | 22 | 4 |
| ENGENHARIA DA MOBILIDADE - DIURNO | 44.66 | 37.08 | 80 | 10 |

| | | | | |
|----------------------------------|--------------|--------------|-----------|----------|
| ENGENHARIA DE ALIMENTOS | 61.90 | 53.34 | 10 | 4 |
| ENGENHARIA DE AQUICULTURA | 38.03 | 40.61 | 16 | 3 |
| ENGENHARIA DE ENERGIA | 48.07 | 46.00 | 16 | 1 |
| ENGENHARIA DE MATERIAIS | 66.74 | 47.35 | 14 | 1 |
| ENGENHARIA DE PRODUÇÃO CIVIL | 67.78 | 48.31 | 8 | 1 |
| ENGENHARIA DE PRODUÇÃO ELÉTRICA | 61.74 | 47.41 | 8 | 4 |
| ENGENHARIA DE PRODUÇÃO MECÂNICA | 71.76 | 53.09 | 8 | 2 |
| ENGENHARIA ELÉTRICA | 67.43 | 52.89 | 20 | 4 |
| ENGENHARIA ELETRÔNICA - DIURNO | 59.47 | 45.17 | 12 | 1 |
| ENGENHARIA MECÂNICA | 75.00 | 59.32 | 22 | 3 |
| ENGENHARIA QUÍMICA | 72.56 | 56.50 | 10 | 4 |
| ENGENHARIA SANITÁRIA E AMBIENTAL | 65.79 | 53.93 | 18 | 3 |
| FARMÁCIA | 55.84 | 47.94 | 26 | 9 |
| FILOSOFIA - NOTURNO | 39.74 | 45.42 | 7 | |
| FILOSOFIA - VESPERTINO/NOTURNO | 38.38 | 49.59 | 7 | |
| FÍSICA - BACHARELADO - DIURNO | 41.77 | 48.63 | 11 | 1 |
| FÍSICA - LICENCIATURA - NOTURNO | 40.09 | 40.45 | 15 | 2 |
| FONOAUDIOLOGIA - NOTURNO | 39.90 | 40.99 | 16 | 7 |
| GEOGRAFIA - DIURNO | 49.86 | 49.40 | 8 | 1 |
| GEOGRAFIA - NOTURNO | 40.93 | 50.55 | 8 | 5 |
| GEOLOGIA | 57.51 | 48.52 | 6 | 2 |
| HISTÓRIA - DIURNO | 51.71 | 46.81 | 9 | 1 |
| HISTÓRIA - NOTURNO | 49.13 | 46.12 | 9 | 2 |
| JORNALISMO | 67.24 | 56.67 | 12 | 1 |
| LETRAS - LÍNGUA ALEMÃ | 40.95 | 40.59 | 8 | 2 |
| LETRAS - LÍNGUA ESPANHOLA | 39.19 | 43.64 | 8 | 1 |
| LETRAS - LÍNGUA FRANCESA | 40.19 | 40.40 | 8 | |
| LETRAS - LÍNGUA INGLESA | 49.82 | 42.82 | 8 | 1 |

| | | | | |
|------------------------------------|-------|-------|----|---|
| LETRAS - LÍNGUA ITALIANA | 36.95 | 43.19 | 8 | 1 |
| LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA | 39.51 | 36.67 | 16 | 4 |
| LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA - NOT. | 38.42 | 44.83 | 8 | 2 |
| LETRAS - SECRETARIADO EXEC. INGLÊS | 46.53 | 46.41 | 8 | 1 |
| MATEMÁTICA - LICENC. - DIURNO | 39.57 | 42.28 | 13 | 4 |
| MATEMÁTICA - LICENCIATURA - NOT. | 40.73 | 47.19 | 8 | |

Tabela 4 – Nota de corte, distribuição das vagas para estudantes.....(cont.)

| | | | | |
|--|--------------|--------------|-------------|------------|
| MATEMÁTICA E COMPUT. CIENTÍFICA | 42.46 | 42.35 | 8 | 1 |
| MEDICINA | 82.17 | 74.79 | 20 | 3 |
| MUSEOLOGIA | 48.64 | 40.77 | 5 | 1 |
| NUTRIÇÃO | 56.19 | 51.34 | 9 | 4 |
| OCEANOGRAFIA | 63.38 | 53.96 | 6 | 1 |
| ODONTOLOGIA | 63.60 | 53.36 | 20 | 1 |
| PEDAGOGIA | 37.75 | 38.13 | 20 | 11 |
| PSICOLOGIA | 59.33 | 55.90 | 18 | |
| QUÍMICA - BEL. | 39.46 | 41.61 | 16 | 2 |
| QUÍMICA - LIC. | 38.87 | 40.07 | 8 | 2 |
| RELAÇÕES INTERNACIONAIS | 66.85 | 54.26 | 16 | 3 |
| SERVIÇO SOCIAL - DIURNO | 36.99 | 41.50 | 16 | 2 |
| SERVIÇO SOCIAL - NOTURNO | 39.91 | 40.81 | 12 | 6 |
| SISTEMAS DE INFORMAÇÃO - NOTURNO | 60.48 | 53.36 | 20 | 5 |
| TEC DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – DIURNO | 34.59 | 48.09 | 20 | |
| TEC DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO- NOTURNO | 36.28 | 36.39 | 20 | |
| ZOOTECNIA | 38.96 | 40.10 | 14 | 2 |
| 82 | | | 1203 | 225 |

Fonte: Coperve/UFSC e Pré-vestibular da UFSC

Tabela 5 – Nota de corte, distribuição das vagas para estudantes de escola pública e vagas ocupadas pelos egressos do Pré-Vestibular da UFSC no ano de 2011

| VESTIBULAR UFSC 2011 | | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| CURSO | NOTA DE CORTE GERAL | NOTA DE CORTE ESCOLA PÚBLICA | Nº DE VAGAS ESCOLA PÚBLICA | VAGAS OCUPADAS PELO PVP/UFSC |
| ADMINISTRAÇÃO - DIURNO | 50.63 | 43.89 | 20 | 8 |
| ADMINISTRAÇÃO - NOTURNO | 47.20 | 44.88 | 20 | 5 |
| AGRONOMIA | 37.39 | 36.10 | 22 | 8 |
| ANTROPOLOGIA | 45.46 | 46.96 | 5 | 1 |
| ARQUITETURA E URBANISMO | 64.07 | 56.48 | 16 | 3 |
| ARQUIVOLOGIA | 20.99 | 37.35 | 12 | 10 |
| ARTES CÊNICAS - HAB. EM TEATRO | 39.82 | 40.97 | 16 | 4 |
| BIBLIOTECONOMIA - NOTURNO | 25.10 | 40.21 | 14 | 7 |
| CIÊNCIA E TECNOL. AGROALIMENTAR - DIURNO | 25.60 | 27.57 | 16 | 6 |

Tabela 5 – Nota de corte, distribuição das vagas para estudantes.....(cont.)

| | | | | |
|-------------------------------------|--------------|--------------|-----------|----------|
| CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | 56.16 | 48.96 | 16 | 6 |
| CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - LIC NOTURNO | 41.49 | 43.37 | 18 | 5 |
| CIÊNCIAS CONTÁBEIS - DIURNO | 46.00 | 41.68 | 18 | 12 |
| CIÊNCIAS CONTÁBEIS - NOTURNO | 42.53 | 44.33 | 20 | 17 |
| CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO | 53.94 | 47.42 | 18 | 8 |
| CIÊNCIAS ECONÔMICAS - DIURNO | 48.18 | 42.57 | 18 | 2 |
| CIÊNCIAS ECONÔMICAS - NOTURNO | 40.37 | 44.45 | 40 | 8 |
| CIÊNCIAS RURAIS - BEL - DIURNO | 20.50 | 38.12 | 8 | 62 |
| CIÊNCIAS SOCIAIS - DIURNO | 37.67 | 40.28 | 10 | 3 |
| CIÊNCIAS SOCIAIS - NOTURNO | 38.33 | 39.96 | 6 | |
| CINEMA | 57.25 | 48.04 | 8 | |
| DESIGN DE ANIMAÇÃO | 55.75 | 45.04 | 8 | 9 |
| DESIGN DE PRODUTO | 51.74 | 43.31 | 8 | |
| DESIGN GRÁFICO | 56.12 | 51.56 | 18 | |
| DIREITO - DIURNO | 68.49 | 54.17 | 18 | 4 |
| DIREITO - NOTURNO | 65.01 | 55.38 | 12 | 6 |
| EDUCAÇÃO FÍSICA - BACHARELADO | 44.33 | 41.39 | 12 | 5 |
| EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA | 39.02 | 39.74 | 15 | 5 |
| ENFERMAGEM | 43.57 | 42.14 | 22 | 9 |
| ENG. DE CONTROLE E AUTOMAÇÃO | 65.60 | 48.31 | 14 | 7 |
| ENGENHARIA CIVIL | 66.93 | 55.00 | 10 | 8 |
| ENGENHARIA DA MOBILIDADE - DIURNO | 43.71 | 36.86 | 16 | 21 |
| ENGENHARIA DE ALIMENTOS | 56.25 | 44.92 | 12 | 3 |
| ENGENHARIA DE AQUICULTURA | 37.56 | 33.36 | 14 | 6 |
| ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO - NOTURNO | | | | 3 |
| ENGENHARIA DE ENERGIA | 46.85 | 44.28 | 16 | 8 |
| ENGENHARIA DE MATERIAIS | 66.11 | 47.10 | 14 | 3 |
| ENGENHARIA DE PRODUÇÃO CIVIL | 62.10 | 51.65 | 8 | |
| ENGENHARIA DE PRODUÇÃO ELÉTRICA | 56.30 | 47.17 | 8 | 2 |
| ENGENHARIA DE PRODUÇÃO MECÂNICA | 66.50 | 47.37 | 8 | |
| ENGENHARIA ELÉTRICA | 63.80 | 51.40 | 20 | 5 |
| ENGENHARIA ELETRÔNICA - DIURNO | 59.00 | 47.49 | 12 | 1 |
| ENGENHARIA MECÂNICA | 70.82 | 56.02 | 22 | 7 |

Tabela 5 – Nota de corte, distribuição das vagas... (cont.)

| | | | | |
|------------------------------------|--------------|--------------|-----------|----------|
| ENGENHARIA QUÍMICA | 67.84 | 55.22 | 10 | 1 |
| ENGENHARIA SANITÁRIA E AMBIENTAL | 60.20 | 49.98 | 18 | 11 |
| FARMÁCIA | 49.54 | 44.08 | 26 | 8 |
| FILOSOFIA - NOTURNO | 40.85 | 34.84 | 7 | 3 |
| FILOSOFIA - VESPERTINO/NOTURNO | 35.91 | 22.79 | 7 | |
| FÍSICA - BACHARELADO - DIURNO | 39.96 | 44.73 | 11 | 9 |
| FÍSICA - LICENCIATURA - NOTURNO | 20.03 | 36.22 | 15 | |
| FISIOTERAPIA - BEL - DIURNO | | 40.11 | 12 | 8 |
| FONOAUDIOLOGIA - NOTURNO | 41.95 | 41.73 | 16 | 7 |
| GEOGRAFIA - DIURNO | 39.91 | 38.45 | 8 | 6 |
| GEOGRAFIA - NOTURNO | 41.83 | 44.15 | 8 | |
| GEOLOGIA | 56.34 | 50.90 | 6 | 2 |
| HISTÓRIA - DIURNO | 41.05 | 46.26 | 9 | 5 |
| HISTÓRIA - NOTURNO | 42.72 | 41.35 | 9 | |
| JORNALISMO | 59.97 | 48.27 | 12 | 3 |
| LETRAS - LÍNGUA ALEMÃ | 21.78 | 28.33 | 8 | 9 |
| LETRAS - LÍNGUA ESPANHOLA | 23.59 | 31.03 | 8 | |
| LETRAS - LÍNGUA FRANCESA | 33.60 | 30.78 | 8 | |
| LETRAS - LÍNGUA INGLESA | 48.45 | 42.98 | 8 | |
| LETRAS - LÍNGUA ITALIANA | 28.76 | 29.34 | 8 | |
| LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA | 25.03 | 39.80 | 16 | 11 |
| LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA - NOT. | 30.13 | 36.30 | 8 | |
| LETRAS - SECRETARIADO EXEC. INGLÊS | 40.32 | 42.58 | 8 | 1 |
| MATEMÁTICA - LICENC. - DIURNO | 23.37 | 29.37 | 13 | 6 |
| MATEMÁTICA - LICENCIATURA - NOT. | 24.03 | 30.73 | 8 | |
| MATEMÁTICA E COMPUT. CIENTÍFICA | 32.74 | 0 | 8 | |
| MEDICINA | 79.98 | 72.49 | 20 | 1 |
| MUSEOLOGIA | 36.67 | 33.82 | 5 | 1 |
| NUTRIÇÃO | 50.12 | 45.63 | 9 | 3 |
| OCEANOGRAFIA | 55.16 | 50.51 | 6 | 2 |
| ODONTOLOGIA | 56.33 | 52.10 | 20 | 5 |
| PEDAGOGIA | 26.06 | 35.31 | 20 | 12 |
| PSICOLOGIA | 56.30 | 50.70 | 18 | 8 |

Tabela 5 – Nota de corte, distribuição das vagas... (cont.)

| | | | | |
|--|-------|-------|-------------|------------|
| QUÍMICA - BEL. | 39.15 | 35.65 | 16 | 10 |
| QUÍMICA - LIC. | 31.78 | 22.69 | 8 | |
| RELAÇÕES INTERNACIONAIS | 61.71 | 45.22 | 16 | 5 |
| SERVIÇO SOCIAL - DIURNO | 24.45 | 23.97 | 16 | 15 |
| SERVIÇO SOCIAL - NOTURNO | 24.37 | 33.12 | 12 | |
| SISTEMAS DE INFORMAÇÃO - NOTURNO | 55.57 | 47.23 | 20 | 4 |
| TEC DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO- NOTURNO | 33.38 | 39.75 | 20 | 9 |
| ZOOTECNIA | 28.53 | 33.11 | 14 | 4 |
| 83 | | | 1169 | 456 |

Fonte: Coperve/UFSC e Pré-vestibular da UFSC

Tabela 6 – Nota de corte, distribuição das vagas para estudantes de escola pública e vagas ocupadas pelos egressos do Pré-Vestibular da UFSC no ano de 2012

| VESTIBULAR UFSC 2012 | | | | |
|--------------------------------|---------------------|------------------------------|----------------------------|------------------------------|
| CURSO | NOTA DE CORTE GERAL | NOTA DE CORTE ESCOLA PÚBLICA | Nº DE VAGAS ESCOLA PÚBLICA | VAGAS OCUPADAS PELO PVP/UFSC |
| ADMINISTRAÇÃO - DIURNO | 55.48 | 47.83 | 20 | 3 |
| ADMINISTRAÇÃO - NOTURNO | 54.12 | 45.78 | 20 | 3 |
| AGRONOMIA | 45.20 | 33.54 | 22 | 6 |
| ANTROPOLOGIA - BEL - DIURNO | 48.91 | 40.38 | 5 | 1 |
| ARQUITETURA E URBANISMO | 67.02 | 58.09 | 16 | 10 |
| ARQUIVOLOGIA | 21.53 | - | 12 | 7 |
| ARTES CÊNICAS - HAB. EM TEATRO | 49.01 | 43.33 | 6 | 4 |
| BIBLIOTECONOMIA - NOTURNO | 26.12 | - | 16 | 8 |

| | | | | |
|---|-------|-------|----|----|
| CIÊNCIA E TECNOL. AGROALI MENTAR - DIURNO | 26.04 | - | 14 | 2 |
| CIÊNCIAS BIOLÓGIC AS - BEL/LIC - DIURNO | 59.30 | 53.76 | 16 | 23 |
| CIÊNCIAS BIOLÓGIC AS - LIC NOTURNO | 44.04 | 37.13 | 16 | |
| CIÊNCIAS CONTÁBEI S - DIURNO | 49.17 | 44.39 | 18 | 18 |
| CIÊNCIAS CONTÁBEI S - NOTURNO | 47.27 | 43.20 | 18 | 15 |
| CIÊNCIAS DA COMPUTA ÇÃO | 54.91 | 46.95 | 20 | 14 |
| CIÊNCIAS ECONÔMIC AS - DIURNO | 52.87 | 34.88 | 18 | 4 |
| CIÊNCIAS ECONÔMIC AS - NOTURNO | 50.15 | 38.43 | 18 | 4 |
| CIÊNCIAS RURAIS - BEL - DIURNO | 22.11 | | 40 | 86 |

Tabela 6 – Nota de corte, distribuição das vagas.... (cont.)

| | | | | |
|---|--------------|--------------|-----------|----------|
| CIÊNCIAS SOCIAIS - BEL/LIC - DIURNO | 42.43 | 35.55 | 8 | 1 |
| CIÊNCIAS SOCIAIS - BEL/LIC - NOTURNO | 40.41 | 28.92 | 10 | 2 |
| CINEMA | 62.95 | 53.69 | 6 | 1 |
| DESIGN - BEL - DIURNO | 58.10 | 49.76 | 24 | 8 |
| DIREITO - DIURNO | 68.75 | 57.85 | 18 | 5 |
| DIREITO - NOTURNO | 66.30 | 57.81 | 18 | 3 |
| EDUCAÇÃO FÍSICA - BACHARELADO | 48.73 | 44.41 | 12 | 7 |
| EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA | 41.02 | 32.04 | 12 | 7 |
| ENFERMAGEM | 49.88 | 46.04 | 15 | 14 |
| ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO - VESP/NOT | 51.30 | 45.75 | 12 | 6 |
| ENGENHARIA DE ENERGIA - VESP/NOT | 57.12 | 47.02 | 16 | 7 |
| ENGENHARIA CIVIL | 68.68 | 59.82 | 22 | 4 |
| ENGENHARIA DA MOBILIDADE | 49.57 | 37.24 | 80 | 34 |
| ENGENHARIA DE ALIMENTOS | 58.50 | 51.78 | 10 | 10 |
| ENGENHARIA DE AQUICULTURA | 24.51 | | 16 | 7 |
| ENGENHARIA DE CONTROLE E AUTOMAÇÃO | 66.63 | 57.50 | 14 | |
| ENGENHARIA DE MATERIAIS | 63.12 | 52.59 | 14 | 4 |
| ENGENHARIA DE PRODUÇÃO CIVIL | 66.10 | 53.98 | 8 | 1 |
| ENGENHARIA DE PRODUÇÃO ELÉTRICA | 62.60 | 52.80 | 8 | 1 |
| ENGENHARIA DE PRODUÇÃO MECÂNICA | 69.42 | 48.00 | 8 | 1 |
| ENGENHARIA ELÉTRICA | 64.37 | 52.90 | 20 | 4 |
| ENGENHARIA ELETRÔNICA | 60.33 | 53.23 | 12 | 5 |
| ENGENHARIA MECÂNICA | 71.63 | 59.06 | 22 | 4 |
| ENGENHARIA QUÍMICA | 69.06 | 60.45 | 10 | 1 |
| ENGENHARIA SANITÁRIA E AMBIENTAL | 63.39 | 53.65 | 18 | 6 |
| FARMÁCIA | 49.84 | 39.32 | 26 | 14 |
| FILOSOFIA - BEL/LIC - NOTURNO | 26.03 | - | 7 | 5 |
| FILOSOFIA - VESPERTINO/NOTURNO | 19.72 | - | 7 | |
| FÍSICA - BACHARELADO - DIURNO | 38.52 | 29.01 | 11 | 16 |
| FÍSICA - LICENCIATURA - NOTURNO | 27.19 | - | 15 | 7 |
| FISIOTERAPIA - BEL - DIURNO | 43.43 | 32.32 | 12 | 9 |
| FONOAUDIOLOGIA - NOTURNO | 42.88 | 37.89 | 16 | 15 |
| GEOGRAFIA - BEL/LIC - DIURNO | 46.72 | 42.89 | 8 | 2 |

Tabela 6 – Nota de corte, distribuição das vagas.... (cont.)

| | | | | |
|---|--------------|--------------|-----------|----------|
| GEOGRAFIA - BEL/LIC - NOTURNO | 33.80 | 22.47 | 8 | 5 |
| GEOLOGIA - BEL - DIURNO | 59.47 | 53.12 | 6 | 4 |
| HISTÓRIA - BEL/LIC - DIURNO | 49.59 | 37.90 | 9 | 5 |
| HISTÓRIA - BEL/LIC - NOTURNO | 47.95 | 36.94 | 9 | 5 |
| JORNALISMO | 63.18 | 53.81 | 12 | 1 |
| LETRAS - LÍNGUA ALEMÃ - BEL/LIC - DIURNO | 30.61 | - | 8 | 3 |
| LETRAS - LÍNGUA ESPANHOLA - BEL/LIC - DIURNO | 27.35 | - | 8 | 1 |
| LETRAS - LÍNGUA FRANCESA - BEL/LIC - DIURNO | 37.86 | 34.60 | 8 | 1 |
| LETRAS - LÍNGUA INGLESA - BEL/LIC - DIURNO | 49.65 | 43.14 | 8 | 1 |
| LETRAS - LÍNGUA ITALIANA - BEL/LIC - DIURNO | 24.24 | - | 8 | 3 |
| LETRAS - LIBRAS - BEL - DIURNO | 32.49 | - | 4 | 1 |
| LETRAS - LIBRAS - LIC - DIURNO | 23.51 | - | 4 | 2 |
| LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA - BEL/LIC - DIURNO | 29.68 | - | 16 | 18 |
| LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA - BEL/LIC - NOT. | 30.90 | - | 8 | |
| MATEMÁTICA - LICENC. - DIURNO | 28.13 | - | 13 | 9 |
| MATEMÁTICA - LICENCIATURA - NOT. | 24.50 | - | 8 | 10 |
| MATEMÁTICA E COMPUT. CIENTÍFICA - BEL | 38.83 | 19.21 | 8 | 2 |
| MEDICINA | 79.18 | 71.56 | 20 | 1 |
| MEDICINA VETERINÁRIA | 51.58 | 47.59 | 8 | 3 |
| METEOROLOGIA | 23.53 | - | 6 | 1 |
| MUSEOLOGIA | 26.48 | - | 5 | 1 |
| NUTRIÇÃO | 55.54 | 49.24 | 9 | 7 |
| OCEANOGRAFIA | 59.69 | 47.49 | 6 | 4 |
| ODONTOLOGIA | 60.65 | 53.40 | 20 | 6 |
| PEDAGOGIA | 30.50 | 25.27 | 20 | 10 |
| PSICOLOGIA - BEL/LIC - DIURNO | 60.64 | 52.10 | 18 | 8 |
| QUÍMICA - BEL - DIURNO | 42.85 | 28.76 | 16 | 7 |
| QUÍMICA - LIC - DIURNO | 32.14 | - | 8 | 11 |
| RELAÇÕES INTERNACIONAIS | 64.84 | 57.65 | 16 | 4 |
| SECRETARIADO EXECUTIVO - BEL - NOTURNO | 41.17 | 38.58 | 8 | 3 |

Quadro 1– Nota de corte, distribuição das vagas.... (cont.)

| | | | | |
|---|-------|-------|-------------|------------|
| SERVIÇO SOCIAL - DIURNO | 25.62 | - | 16 | 9 |
| SERVIÇO SOCIAL - NOTURNO | 37.90 | 24.65 | 12 | 11 |
| SISTEMAS DE INFORMAÇÃO - NOTURNO | 57.08 | 51.15 | 20 | 13 |
| TEC DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO- VESP/NOT | 37.58 | 24.71 | 20 | 6 |
| ZOOTECNIA | 30.81 | 26.31 | 14 | 4 |
| 85 | | | 1197 | 598 |

Fonte: Coperve/UFSC e Pré-vestibular da UFSC.

Com destaque nos cursos analisados, percebe-se que, ao longo dos anos, as notas de corte dos cursos se modificaram, em alguns casos significativamente, considerando que para um vestibulando, sobretudo para os procedentes da escola pública, décimos podem mudar seu destino.

No que diz respeito ao curso de Direito, no período analisado, a nota de corte teve uma queda de quase cinco pontos do primeiro para o segundo ano, e um aumento de pouco mais de dois pontos do segundo para o terceiro ano.

A nota de corte para aprovação nos cursos de engenharia⁴⁶ também sofreram modificação no período analisado. Para ingresso no curso de Engenharia Civil, a nota mínima para aprovação caiu dois pontos do primeiro para o segundo ano e subiu quase cinco pontos do segundo para o terceiro ano. A Engenharia de Controle e Automação teve sua nota de corte reduzida em cinco pontos do primeiro para o segundo ano analisado; entretanto, do segundo para o terceiro ano teve um aumento de cinco pontos. O curso de Engenharia de Materiais manteve a mesma nota de corte do primeiro para o segundo ano e, no terceiro ano, teve um aumento significativo de cinco pontos.

Com relação ao curso de Medicina, que desde sua criação mantém a nota de corte mais elevada no exame vestibular da UFSC, a pontuação mínima para ingresso diminuiu no período estudado. Do primeiro para o segundo ano, sofreu queda de quase dois pontos e, no terceiro ano, de um ponto.

⁴⁶ Conforme observado nas tabelas, outros cursos de engenharia possuem nota de corte superior às dos cursos analisados nesta dissertação, mas não foi possível entrevistar estudantes ingressos nestes cursos por não conseguirmos estabelecer contato com eles.

Nota-se, também, ao longo dos anos, que os estudantes egressos do Pré-Vestibular da UFSC estão ocupando um número maior das vagas oferecidas pela instituição a estudantes oriundos de escola pública; no entanto, esses jovens ainda apresentam baixo índice de acesso aos cursos seletos, que parecem intransponíveis por sua seletividade, traduzida por sua nota de corte, extremamente alta.

No ano de 2010, 19,44% dos jovens que ingressaram no curso de Direito eram egressos do Curso Pré-Vestibular da UFSC. No ano seguinte, esse número se elevou para 33,33%; em 2013, caiu para 22,22%. Vale lembrar que a maioria desses estudantes ingressou no período noturno.

As engenharias apresentam entre si uma diferença significativa no número de estudantes egressos do pré-vestibular em questão. Na Engenharia Civil, em 2010, 18,18% dos ingressantes eram oriundos deste curso pré-vestibular. O aumento alcançado no ano de 2011 foi significativo, uma vez que o índice se elevou para 80%. No ano de 2012, esses estudantes voltaram a ocupar 18,18% das vagas.

No que concerne à Engenharia de Controle e Automação, os índices relacionados ao ingresso de estudantes oriundos do Curso Pré-Vestibular da UFSC são menores. Em 2010, ocuparam 7,14% das vagas. No ano seguinte, este número elevou-se significativamente - para 50% -, mas caiu no ano de 2012, uma vez que atingiu a marca de 0%.

O último curso que corresponde ao quadro das engenharias - Engenharia de Materiais - teve 7,14% das suas vagas ocupadas por egressos do Curso Pré-Vestibular da UFSC no ano de 2010, aumentando nos dois próximos anos, haja vista que, em 2011, 21,42% dos estudantes ingressos provinham deste pré-vestibular; em 2012, este número elevou-se para 28,57%.

No curso mais disputado da universidade, Medicina, 15% dos estudantes ingressos no ano de 2010 provinham do Curso Pré-Vestibular da UFSC. No ano seguinte, este índice caiu para 5%, mantendo-se estável no último ano analisado, 2012.

O número total de estudantes egressos do Curso Pré-Vestibular da UFSC aprovados no exame vestibular da instituição vem aumentando desde sua criação; entretanto, chama a atenção que tais estudantes ocupem um número bastante significativo das vagas oferecidas pelos cursos de menor demanda, considerados “desprestigiados”, visto que os cursos altamente disputados e com notas de corte elevadas abrigam uma pequena parcela desses jovens.

Diante dessas análises, duas interrogações merecem ser respondidas: quem são os estudantes de origem popular que romperam a

barreira social da alta seletividade desses três cursos? Quais foram os elementos que configuraram esse percurso?

4 CONTRARIANDO “DESTINOS”: TRAJETÓTIAS IMPROVÁVEIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA E SUAS CONFIGURAÇÕES SOCIAIS

Só existe uma forma de se chegar ao universal: observar o particular, não superficialmente mas minuciosamente em detalhes.

(DURKHEIM apud LAHIRE, 1997, p. 11)

Para compreender isto de modo mais claro precisamos, tanto aqui como em inúmeros casos análogos, considerar as particularidades dos processos: olhar mais de perto o que está acontecendo.

(WITTGENSTEIN apud LAHIRE, 1997, p. 11)

Este capítulo tem como foco a reconstrução e análise das trajetórias percorridas por nove estudantes de meios populares que ingressaram nos cursos de Direito, Engenharias e Medicina na UFSC. Considerados seletos e altamente hierarquizados, abrigam, prioritariamente, os filhos das camadas favorecidas da sociedade, aos quais poderíamos denominar *os herdeiros*, inspirando-nos nas análises de Bourdieu e Passeron (1964). Os percursos desses estudantes são distintos dos comumente reservados aos que pertencem a seu segmento social, haja vista o fato de virem de setores socialmente desfavorecidos, sendo obrigados a enfrentar desde cedo obstáculos não negligenciáveis em sua escolarização. As tentativas de desvelar as razões do improvável quanto ao ingresso em cursos superiores de maior demanda em uma universidade federal, bem como compreender as configurações sociais e disposições individuais que os levaram a contrariar seus “destinos” constituem o foco da presente investigação.

A seleção destes jovens obedeceu ao critério de terem frequentado o Curso Pré-vestibular da UFSC entre 2009 e 2011. Vale lembrar que, para ser aceito nesse curso, se exige do candidato que tenha realizado sua escolarização em instituições públicas de ensino e seja oriundos de famílias com baixa renda. Outro critério é ter conseguido ingresso nos cursos de Direito, Engenharias e Medicina entre 2010 e

2012. Foram entrevistados três estudantes de cada um dos cursos citados que atendiam a tais requisitos.

Com vistas a preservar sua identidade, optamos por adotar o nome do curso que frequentam, seguido do número de ordem da concessão da entrevista, ou seja, os estudantes são identificados pela denominação “Direito 1”, “Medicina 2”, e assim sucessivamente. Os nomes dos bairros onde eles residem também foram preservados, objetivando igualmente garantir sua privacidade. No entanto, as cidades de origem e nas quais residem foram reveladas, no intuito de situar os contextos por eles vivenciados.

Os contatos para agendar as entrevistas foram realizados via rede social, na internet, utilizando as listas dos aprovados no vestibular entre os anos de 2009 e 2012 fornecidas pelo Curso Pré-vestibular da UFSC, mas sem disponibilizar seus contatos, mais em razão de um acidente do que por precaução⁴⁷. Posteriormente à sua localização via rede social, foi necessário fazer uma primeira conversa a fim de esclarecer os objetivos da pesquisa e a importância da concessão das entrevistas.

Apresentaremos, antes da reconstrução e análise das trajetórias, o levantamento dos achados. Isto comporá um panorama geral dos dados, a serem detalhados na história de vida de cada um, o que ocorrerá posteriormente.

4.1 LEVANTAMENTO DOS ACHADOS

Os relatos concedidos na entrevista possibilitaram analisar detalhadamente cada questão e categorizá-la.

Com relação à **questão 1** (que investiga o percurso escolar da educação básica ao ensino superior, bem como as escolas frequentadas), foram encontradas duas categorias, descritas a seguir com os respectivos números de respostas dadas pelos nove jovens entrevistados: *instâncias administrativas e número de escolas frequentadas*.

Com respeito à segunda categoria, constatamos que, *nos ensinos fundamental e médio*, os respondentes frequentaram diferentes escolas: três frequentaram apenas uma; dois frequentaram duas; três frequentaram quatro; um frequentou cinco (Quadro 2).

⁴⁷ O Curso Pré-Vestibular da UFSC não possuía as informações por havê-las perdido durante o processo de mudança da sala que abriga seus arquivos.

Das duas escolas que os alunos frequentaram, uma é estadual e uma municipal; dessas, uma das estaduais e a municipal situam-se na periferia de Florianópolis; a outra escola estadual situa-se na área central de Joinville e atende prioritariamente aos alunos oriundos da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil. As duas escolas estaduais que os alunos frequentaram situam-se em cidades do interior de Santa Catarina, de onde eles, evidente, provieram. Um aluno que frequentou um total de quatro escolas estudou até a terceira série do ensino fundamental na rede particular de ensino, com bolsa integral, prosseguindo seus estudos em outras duas escolas estaduais, reconhecidamente de baixa qualidade e estruturas físicas precárias. Este mesmo aluno cursou o ensino médio no Cefet, atualmente Instituto Federal de Santa Catarina – IF-SC. Um dos que frequentaram quatro escolas fez a quarta série em escola particular. Das cinco escolas registradas por um dos alunos, três são estaduais (uma se situa em Porto Alegre e duas na área central de Florianópolis); outra escola situa-se no Uruguai, sendo federal. A última é o Colégio de Aplicação da UFSC (Quadro 2).

Quadro 2 – Número de escolas frequentadas pelos estudantes entrevistados

| Respondentes | Número de escolas frequentadas | Escolas Públicas | | | Escola Particular |
|--------------|--------------------------------|------------------|-----------------|---------|-------------------|
| | | Municipal | Estadual | Federal | |
| 03 | 01 | 01 ⁰ | 02 ⁰ | | |
| 02 | 02 | | 04 ⁰ | | |
| 03 | 04 | 01 ⁰ | 08 ⁰ | 01 | 02 ⁰ |
| 01 | 05 | | 03 ⁰ | 02 | |

Fonte: Pesquisa da autora

Com respeito à **questão 2** (que investiga a família – com quem os entrevistados residem, se têm irmãos e se alguém da sua família frequenta ou concluiu o ensino superior), foram encontradas duas categorias, a segunda delas subdividida em duas subcategorias:

- Arranjo familiar

Os achados desta categoria demonstram que oito dos entrevistados têm como base a casa da família nuclear – pais e irmãos – e um deles tem como base a casa da família, constituída por sua mãe e avós

maternos. No entanto, no presente momento e em função dos estudos na universidade, cinco deles residem em apartamentos com colegas ou em repúblicas de estudantes.

- *Escolaridade da família*

Com respeito à escolaridade dos *pais e mães*, tem-se que 12 estudaram até o ensino médio. Destes, quatro não concluíram esse nível de ensino. Cinco, entre pais e mães, concluíram a educação superior e uma mãe não concluiu. Vale lembrar que os cursos superiores escolhidos pelos pais dos estudantes entrevistados não pertencem ao rol dos mais procurados nas universidades. Três das faculdades cursadas são particulares; em uma delas, o curso foi realizado na modalidade Educação a Distância (EaD). Duas eram universidades públicas, uma delas em Temuco, no Chile.

Sobre a escolaridade dos *irmãos*, num total de 14 pessoas, todos frequentam ou frequentaram a escola. Atualmente, quatro dos irmãos cursam o ensino médio, estando em idade adequada ao nível de ensino; dois dos irmãos de um mesmo entrevistado não concluíram o ensino médio e não prosseguiram seus estudos; um irmão de outro entrevistado concluiu o ensino médio e não prolongou a escolarização.

No ensino superior, encontra-se cursando Pedagogia a irmã de um dos entrevistados; concluíram o curso superior seis irmãos de diferentes entrevistados, nos cursos de: direito, enfermagem, engenharia de materiais, engenharia metalúrgica e serviço social (dois casos).

Cabe destacar que um dos entrevistados não tem conhecimento sobre a escolaridade de cinco irmãos por parte do pai, pois com eles nunca teve contato. Estes foram excluídos da somatória de irmãos aqui apresentada (Quadro 3).

Quadro 3 – Escolaridade da família

| Escolaridade da família | | | | |
|--------------------------------|------------------------|-------------------|------------------------|-------------------|
| Nível de escolaridade | Educação Básica | | Ensino Superior | |
| | Completa | Incompleta | Completo | Incompleto |
| Pais e mães | 08 | 04 | 05 | 01 |
| Irmãos | 01 | 06 | 06 | 01 |

Fonte: Pesquisa da autora.

No que concerne à **questão 3** (motivo que levou os estudantes a procurar o Curso Pré-vestibular da UFSC), destacamos cinco categorias:

- *Questão financeira*: centrada na falta de recursos financeiros por parte das famílias para custear um curso pré-vestibular privado.
- *Curso Pré-vestibular da UFSC*: escolhido pela excelência da metodologia de ensino adotada; por ser apoiado pela UFSC e com ela formar parceria; por gozar de uma imagem positiva perante a sociedade local e regional; por oferecer os conhecimentos necessários à aprovação em uma universidade, suprimindo a deficiência da educação básica.
- *Horário das aulas*: período preferido ou possível pelo fato de ser noturno e facilitar a participação dos estudantes que trabalham.
- *Divulgação*: pela propaganda em jornais e em escolas públicas estaduais.
- *Busca própria*: interesse dos estudantes em conhecer alternativas para preparar seu ingresso nas universidades, utilizando para isso a internet e informações junto a colegas, amigos e conhecidos.

Quanto à **questão 4** (fatores determinantes para o ingresso na educação superior), foram encontradas seis categorias:

- *Formação recebida na educação básica*: os estudantes que escolheram esta opção foram os que estudaram em escolas consideradas de qualidade, citadas na questão 1. Os demais não se posicionaram, ou responderam à questão por via contrária: não se sentiram contemplados com ensino de qualidade que lhes permitisse cursar uma boa universidade, sobretudo pública.
- *Curso Pré-vestibular da UFSC*: esta foi uma categoria de alta significância para o grupo entrevistado. Encontram-se, entre os argumentos, o acompanhamento completo que o curso oferece aos seus estudantes, ilustrado com o sentimento de que o curso funcionou como uma família com a qual poderiam contar; a qualidade dos professores, ressaltada pelo fato de muitos deles também lecionarem em cursinhos e/ou colégios privados de renome.
- *Esforço próprio*: justificado por uma dedicação profunda aos estudos (estudar muitas horas por dia ou dedicar-se paralelamente ao trabalho, que tomava muitas horas do seu dia); motivação e disciplina para dedicação total, apesar, em certos casos, de situações financeiras que deles exigiam um grande empenho para, concomitantemente, conciliar trabalho e estudo.
- *Papel do professor*: esta categoria se justifica pelas falas que enalteceram a forma empática e amistosa com que os professores se

relacionaram com os estudantes, sentida como apoio e comprometimento em relação à aprendizagem.

- *Papel da família*: na maior parte das falas aparece um compromisso dos entrevistados consigo mesmos em corresponder aos esforços de seus pais, que com dificuldades procuraram oportunizar uma boa formação intelectual e profissional, e retribuir.
- *Oportunidades*: categoria centrada no conjunto de fatores que oportunizaram as possibilidades de estudar, durante a educação básica, desde os valores familiares, passando pelo empenho familiar, às escolas em que puderam estudar, o Curso Pré-vestibular da UFSC, o nível dos professores e à sua empatia. Já as políticas de ações afirmativas (PAAs) não foram consideradas como determinantes, a partir do argumento, entre outros, de que a diferença entre a nota de corte para cotistas dos diversos cursos aos quais concorriam e a nota de corte da classificação geral não lhes pareceu significativa.

Com respeito à **questão 5** (o que você sente por ter ingressado em um curso superior de alta procura?), destacam-se oito categorias, seis delas descritas como sentimentos:

- *Felicidade e plenitude*: traduzidas pelo sentimento de vitória; de alegria que permanece; de sensação de plenitude por ter alcançado algo desde sempre sonhado; de elevada autoestima.
- *Dar orgulho aos pais*: realizando o sonho dos pais de terem um filho ou filha na universidade, fazendo a família feliz.
- *Realização pessoal*: expressa pelo sentimento de alcance da principal meta até esse momento de vida; de “ego massageado” e de ver seus esforços compensados, e de que nada havia sido em vão.
- *Alívio*: sendo o vestibular “uma pedra no sapato”, vencê-lo constituía um alívio.
- *Autorreconhecimento*: consequência de esforço próprio em superar as defasagens da escola pública durante o período de sua escolarização.
- *Reconhecimento do curso e da universidade*: da escolha da universidade e de um curso de grande prestígio; de garantia de reconhecimento no ingresso e permanência no mundo do trabalho; de percepção do curso escolhido como o melhor do Brasil.

Destacam-se também outras duas categorias:

- *Desmistificação do concurso vestibular*: a percepção quanto ao vestibular como um “monstro altamente cruel e excludente”, desconstruída desde o momento de seu ingresso no curso universitário; associação do sucesso no vestibular a classes sociais socioeconomicamente mais privilegiadas como impedimento de um sonho a jovens considerados desfavorecidos.

- *Ingresso como possibilidade de ascensão social*: reconhecimento de um caminho para concursos públicos de nível superior e possibilidade de projetar um bom futuro.

Quanto à **questão 6** (sobre sentir-se diferente dos seus colegas e perceber alguma forma de distinção no tratamento recebido por parte destes, professores e universidade), foram encontradas quatro categorias, sendo elas:

- *Sentiu diferenças*: no início do curso, visto que os estudantes não-cotistas, que fazem parte de uma elite e estudaram em escolas de elite, se sentiam “roubados” em suas vagas; é diferente, porque para os não-cotistas é natural entrar na faculdade, enquanto que para o entrevistado foi maravilhoso, “algo de outro mundo”.
- *Não sentiu diferenças*: por parte dos professores da instituição, porque eles não têm como distinguir cotista de não-cotista; não sentem diferença por parte dos cotistas porque estes não abordam este assunto para não terem que revelar esta condição; por ser equivalente o aproveitamento e o desempenho escolar, não veem diferença entre cotistas e não-cotistas.
- *Sentimentos de injustiça por parte dos não-cotistas*: por inferirem que os colégios de elite passam aos seus estudantes a concepção de que a PAA é um equívoco, servindo ao propósito de tomar as vagas dos mais preparados; inferem que os não-cotistas se sentem incomodados por não terem real conhecimento das PAA.
- *Sentimentos ligados a preconceitos por parte dos cotistas*: identificam um preconceito velado por parte dos estudantes no curso de Direito (velado pela consciência de que, legalmente, racismo é crime). Quanto ao preconceito explícito, são mencionadas algumas afirmações como, por exemplo, que os estudantes cotistas não possuem a mesma capacidade que um estudante que vem da escola particular, mais bem preparado.

Sobre a **questão 7** (a respeito do desempenho do estudante em relação ao dos demais estudantes da turma), duas categorias foram encontradas:

- *Aquém dos não-cotistas*: dificuldades encontradas durante o curso, vinculadas à necessidade de suprir o seu sustento ou contribuir para o sustento da família.
- *Desempenho dentro do padrão*: bom desempenho, medido pelo índice de aproveitamento; sem diferença em relação à aprendizagem e aproveitamento; sem dificuldades com as disciplinas do curso; em termos de nota, dentro do padrão, mas, considerando-se a

experiência como ser humano – “desempenho humanístico” – veem superação das dificuldades encontradas.

As respostas dadas à **questão 8** (reação da família ao ingresso na universidade) geraram quatro categorias:

- *Sentimentos positivos*: de felicidade e alegria; de realização dos filhos e da família; de estresse positivo acompanhado de sintomas físicos; manifestações efusivas de alegria; momento de efervescência quanto à mobilização da família, amigos, vizinhos; sentimento que contraria um “destino ou crença social” sobre a impossibilidade de superação da condição familiar, até o momento de realização dos filhos e da família; o sentimento de superação da dificuldade do vestibular tem um significado especial por serem pessoas que, por sua condição de vida, convivem com perdas com maior frequência do que os mais favorecidos.
- *Sentimentos de indiferença*: por não acreditarem no potencial do estudante.
- *Sentimentos negativos*: falta de apoio dos pais (pela necessidade de que passasse a contribuir imediatamente no sustento da família); decepção com o pai (pela percepção clara de descontentamento por haver ela optado por um curso universitário em outra cidade, que acarretaria gastos; percepção de que este fato teria transformado em “tolerância” o sentimento positivo que ela esperava do pai pelo sucesso no exame vestibular).
- *Consciência de oportunidades*: desejo dos pais de que os filhos tivessem a chance que eles não tiveram de estudar; sentimento de felicidade pela oportunidade de ingressar no Curso Pré-vestibular da UFSC; oportunidade, ao cursar uma universidade, de suprir com mais qualidade o futuro acadêmico de familiares.

As respostas à **questão 9** (manutenção financeira do estudante, com a ajuda da família, da universidade ou outra) geraram quatro categorias:

- *Ajuda da família*: dos sete estudantes que recebem ajuda da família, quatro complementam seus ganhos com auxílios oferecidos pela PRAE/UFSC (Quadro 4).
- *Bolsa de estudos e outros auxílios da universidade* (bolsa permanência, auxílio moradia e auxílio RU - Restaurante Universitário): seis estudantes (compreendidos os quatro que recebem também ajuda da família).
- *Estágio*: dois estudantes, que desenvolvem atividades como estagiários (um, em fundação governamental de pesquisa; outro, em órgão público municipal).

- *Atividade profissional*: dois estudantes (um, como guarda-vidas civil, complementando seus ganhos com serviços gerais; outra, trabalhando em serviços de faxina, entre outros desse tipo, de acordo com a demanda).

Quadro 4 – Manutenção financeira

| Manutenção financeira | |
|------------------------------|----|
| Ajuda da família | 07 |
| Auxílios da PRAE | 04 |
| Estágio | 02 |
| Atividade profissional | 02 |

Fonte: Pesquisa da autora.

As respostas à **questão 10** (opinião dos estudantes acerca do concurso vestibular, se o julgam justo ou não e por que) determinaram duas categorias, desmembradas em subcategorias:

- *O concurso vestibular pelo qual passou é justo*:
 - *como processo seletivo*: pela necessidade de uma forma de seleção; por comparar estudantes com possibilidades diferentes por meio de um mesmo instrumento de avaliação; por selecionar pelo mérito da inteligência, como capacidade de raciocínio e dedicação;
 - *como tentativa de política pública*: por significar uma materialização da categoria justiça (devendo, no entanto, ser tomadas providências para garantir a melhoria da educação básica) e incluir providências de melhorias na educação básica (porque, sem isto, os problemas que cercam este nível de ensino são adiados e transferidos para dentro da universidade).
- *O concurso vestibular pelo qual passou é injusto*:
 - *por ser excludente*: em sua estrutura e por banir os candidatos de classes sociais socioeconomicamente menos favorecidas, sendo, portanto, duplamente excludente: pela desigualdade de oportunidades entre os candidatos (exemplo de inclusão é o Curso Pré-vestibular da UFSC) e por privilegiar os estudantes mais preparados (os advindos das classes mais favorecidas que povoam as universidades públicas);
 - *com críticas ao ENEM*: o vestibular é injusto e o Enem não tem sido um critério de seleção adequado para substituí-lo; o Enem não apresenta legitimidade; ao contrário, tem gerado falta de confiança e

insegurança pelos episódios ocorridos desde o início, como as repetidas fraudes desde sua implantação.

As respostas concernentes à **questão 11** (opinião dos estudantes acerca do PAA, se o julgam justo ou não e por que) levaram a três categorias, desmembradas em subcategorias:

- *O PAA é justo*: porque nem todos os candidatos ao exame vestibular têm acesso a um ensino de qualidade que lhes permita ingressar na educação superior pública; e porque torna a seleção à universidade equivalente, abrindo espaço para os candidatos que não tiveram a mesma oportunidade de estudo àqueles que tradicionalmente fazem o curso superior.
- *Justo como medida imediata*: representa uma saída corrente, porque não contempla a formação da educação básica deficiente dos candidatos ingressantes por meio das ações afirmativas, funcionando somente como medida paliativa.
- *Parcialmente justo*: bastaria aumentar a margem das cotas da escola pública, não se fazendo necessárias cotas para negros⁴⁸; as cotas para negros, pelo preconceito embutido, não são bem-aceitas.
- *Injusto*: de parte dos não-cotistas, estudantes de escolas particulares, pela limitação (em torno de 30) de vagas, e por considerarem que ingressar na educação superior deveria ser um direito de todo o cidadão; os cotistas são de opinião que elevar para 50% o percentual de vagas facilitará o acesso, embora não necessariamente o acompanhamento do curso; enfim, por considerarem medidas preconceituosas tanto as cotas raciais quanto as para as escolas públicas.

Com respeito às respostas à **questão 12** (expectativas profissionais dos entrevistados), foram encontradas três categorias:

- *Busca pela empregabilidade*: troca da área profissional, uma vez que que o curso “de elite” permitirá maiores possibilidades de obter emprego; facilitará o acesso a cargos públicos de nível superior, por meio de concursos públicos; abrirá oportunidades profissionais na sua área de atuação.
- *Exercer a profissão como compromisso social*: ser um bom profissional, poder exercer a profissão com qualidade e gerar retorno social, inclusive para o grupo ao qual pertence, no período inicial da

⁴⁸ Dada a origem desta resposta (um estudante de cor negra que fez uso da PAA destinada aos estudantes negros), se faz necessário aprofundar a questão; isto será realizado na análise da trajetória do estudante.

carreira.⁴⁹ No caso da Medicina, concluído o curso, possibilidade fazer residência em neurologia; trabalhar com Atenção Básica⁵⁰ em postos de saúde e depois fazer residência e seguir carreira; e trabalhar no programa Médicos sem Fronteira, na África, e depois decidir que rumo tomar.

- *Prolongamento da escolarização*: realizar mestrado, doutorado ou nova graduação; estudar e qualificar-se ao longo de toda a vida; realizar intercâmbio na Europa; cursar especialização na Europa.

Dando continuidade à análise das entrevistas, faremos, no tópico seguinte, a reconstrução e a análise das trajetórias dos estudantes que integram o levantamento de dados ora expostos.

4.2 DIREITO: A OPORTUNIDADE DE UMA VIDA MELHOR

Este bloco trata da reconstrução e análise das trajetórias de três estudantes egressos do Curso Pré-vestibular da UFSC cursando Direito na mesma universidade. Dois dos jovens são do sexo masculino e uma, do sexo feminino. Coincidentemente, os três ingressaram na educação superior via PAA, destinada a estudantes negros oriundos de escola pública.

Quadro 5: Características dos estudantes do curso de Direito

| Estudante | Idade | Sexo | Semestre |
|------------------|--------------|-------------|-----------------|
| “Direito 1” | 34 | F | 4º |
| “Direito 2” | 26 | M | 7º |
| “Direito 3” | 23 | M | 5º |

Fonte: Pesquisa da autora.

⁴⁹ Em seus relatos, os estudantes do curso de Medicina explicitaram a perspectiva de exercer a profissão como compromisso social no início da carreira, como é o caso de “Medicina 1”, quando assinala a intenção de atuar junto ao Sistema Único de Saúde (SUS) nos dois primeiros anos de atuação profissional, enquanto realizará sua residência (especialização) em Neurologia.

⁵⁰ Programa do Sistema Único de Saúde (SUS), o qual constitui a principal porta de entrada na saúde pública para médicos generalistas.

4.2.1 Direito 1: “sobrevida” escolar, “apesar” das condições precárias

A estudante de “Direito 1” é do sexo feminino. Tem 34 anos⁵¹. Ingressou no curso no ano de 2010. No momento da entrevista, janeiro de 2013, estava prestes a iniciar o quarto semestre.

A entrevista foi realizada em sua residência, logo após o almoço, por volta das 14h00, conforme indicado por ela por meio de contato por rede social. A ida até sua residência nos proporcionou uma aproximação significativa, inclusive com ela e com a família (mãe, filha e esposo).

Ao nos defrontar com sua casa, situada em uma servidão aos fundos de um restaurante, já foi possível perceber que ali habitava uma família com traços constituintes dos meios populares mais despossuídos. Sua casa não tinha piso cerâmico, sendo de chão batido, dentre tantos outros elementos que lhe faltavam para ter condições desejáveis para qualquer família (sobre)viver. Este cenário, de certa maneira, nos causou grande surpresa, haja vista que partíamos do pressuposto de que os “melhores alunos” das escolas públicas catarinenses se diferenciavam das famílias populares, que vivem em comunidades empobrecidas, em favelas. Ali não estávamos diante de um barraco de favela, sobretudo porque no endereço em que se localiza a residência, um bairro típico e turístico da cidade, há muitos restaurantes conhecidos, portanto visitados diariamente por pessoas das classes médias e altas da sociedade, que, embora passem pela rua geral, não têm a “oportunidade” de enxergar o que escondem as paredes do espaço em que lhe são servidos pratos requintados.

Esta estudante, de cor negra, é natural de Florianópolis. Sempre residiu em um bairro no sul da ilha, em torno de 25 km distante do centro da cidade. Seus pais também nasceram e moraram durante toda a vida nesta cidade. Os dois irmãos são, igualmente, naturais da capital catarinense.

A história escolar e social dos pais e irmãos foi relatada paralelamente por sua mãe, que participava ativamente da entrevista. A filha também estava presente, mas preferiu não participar. A mãe fazia

⁵¹ A estudante ingressou na educação superior com 32 anos, após concluir a educação básica aos 31 anos, 13 depois de interromper os estudos por conta da gravidez, que ocorrera aos 17, quando então se casou. Atualmente, sua filha tem 16 anos e está concluindo a educação básica.

renda de bilro e a filha assistia à televisão e utilizava o *notebook*. Chamou-nos a atenção a diferença entre atividades e discursos (avó e neta) realizados concomitantemente dentro da casa. Parecia assistirmos ali a um encontro entre o “antigo” e o “moderno”.

Os pais da estudante “Direito 1” não haviam completado os estudos relativos à educação básica, tendo-os suspenso no segundo ano do ensino médio. O pai trabalha como vigilante e a mãe é aposentada por invalidez, visto que possui uma doença grave no coração. O esposo da entrevistada concluiu esse nível obrigatório de ensino e atualmente é empregado em uma empresa, exercendo também a função de vigilante.

Seu irmão mais velho concluiu a educação básica e mudou-se para o Rio de Janeiro em busca de melhores condições de empregabilidade, uma vez que não conseguiu trabalho em sua cidade natal. A mãe mostra-se descontente pela decisão do filho de não prolongar a escolarização, pois se orgulha muito das duas filhas que conseguiram ingressar na educação superior. Ela entende que tal prolongamento pode mudar expressivamente as condições de vida das filhas. A irmã, única pessoa da família que possui educação de nível superior, é graduada em Serviço Social por uma universidade privada do estado de Santa Catarina.

A estudante “Direito 1” frequentou uma única escola, sendo esta de educação básica estadual, localizada no bairro onde mora. Concluiu este nível de ensino aos 31 anos, depois de interromper os estudos quando engravidou de sua filha, aos 17 anos. Ao concluir a escolaridade obrigatória, inscreveu-se numa das vagas oferecidas pelo Curso Pré-vestibular da UFSC. Foi selecionada na primeira tentativa e o frequentou, na sede do *campus* da universidade, durante o ano de 2011.

Relata o percurso:

Eu parei de estudar durante um período, porque eu estava grávida da “M”. Aí eu voltei. Eu iria fazer supletivo e eu já tinha interesse em fazer faculdade. Aí eu disse assim, não, não vou fazer supletivo. Aí eu fiz os três anos normais e procurei o cursinho, porque a gente tem um ensino bem defasado. Na escola pública ainda é um ensino bem fraco mesmo. Eu quis fazer o cursinho para poder ser mais um incentivo e uma forma de estar melhor preparada para entrar na faculdade e como eu não tinha dinheiro para pagar... Aí eu conheci o Pré-vestibular da UFSC e foi excelente.

A estudante teria podido concluir os três últimos anos da educação básica gastando metade do tempo caso tivesse optado por um curso supletivo, mas preferiu despendar mais tempo na conclusão desse nível de ensino porque isso se traduziria em maior chance de, posteriormente, acessar a educação superior. A jovem traçou um projeto de vida e o perseguiu.

Decidida a se preparar para o ingresso na educação superior, a “Direito 1” conheceu esse dispositivo que constitui um “incentivo a mais”, o Curso Pré-vestibular da UFSC, por meio de propaganda, conforme relato:

Na verdade, eu me interessei pelo cursinho, não lembro, não me recordo muito bem, mas acho que foi uma propaganda, alguma coisa, porque eu me lembro que, quando estava terminando o ensino médio, nós não tínhamos muito contato com essa questão do cursinho. A gente sabia que precisava prestar o vestibular e que era interessante prestar o vestibular, mas a gente conhecia os cursinhos pagos e aí eu fiquei sabendo, eu acho que por meio de uma propaganda, e fui procurar na internet - eu já tinha computador -, fui procurar na internet, fui pesquisar e fiz minha inscrição.

Os estudantes das camadas desfavorecidas da sociedade, na maioria dos casos, precisam conciliar educação escolar com trabalho. O caso da “Direito 1” não foi diferente. Durante toda a sua escolarização exerceu atividades profissionais consideradas, nos termos de Prandi (1980), “degradadas”, ligadas a serviços domésticos. Quando questionada sobre este ponto, esclareceu: “Na verdade, eu trabalhava, assim... fazia bico mesmo, trabalhava de faxina na casa de algumas pessoas; era isso que eu fazia mesmo [...] mas não tinha emprego fixo”.

A jovem considera que é preciso ter “força de vontade” para despendar os esforços necessários para conciliar estudos e trabalho. Ela lembra que, para atingir a nota necessária à aprovação no exame vestibular para o curso de Direito, é preciso estudar para além dos horários das aulas do cursinho. Por vezes, ela realizava as leituras e os exercícios durante a madrugada, conforme seu relato:

Força de vontade tem que ter, né, força de vontade [...] tem que se dedicar fora do cursinho; tem que estudar. Eu estudava de madrugada [...] então eu estudava, às vezes à tarde eu ia pro cursinho,

aproveitava tudo aquilo que eu aprendi. Chegava em casa, estudava novamente, mas foi bem importante, valeu a pena.

Mesmo ciente de que a atividade laboral que exercia exigia tempo e também desgaste físico e que “sobravam” apenas as madrugadas para estudar, a estudante considera que se poderia ter dedicado mais durante a preparação para o vestibular, mas se sente realizada com a aprovação:

Olha, eu me sinto muito bem, com ego massageado, porque o curso é muito procurado; o curso de direito ali da UFSC é um dos mais procurados. Na minha sala, somos em 50 alunos e eu estudo com quatro pessoas daqui de Florianópolis. O restante é todo de fora - São Paulo, Rio -, muita gente de fora e são pessoas de uma classe social bem alta. Então, a gente se sente muito bem, sem contar que o curso de Direito ali da UFSC é renomado. Então você convive com um outro tipo de pessoa; é muito bom. As pessoas tratam a gente diferente quando sabem que a gente faz direito na UFSC, porque toda vez que a pessoa pergunta que curso você faz, ah eu faço Direito, automaticamente ela vai perguntar, qual a faculdade que você faz, aí você diz, na UFSC, a pessoa te... tem uma outra visão, é diferente, a gente vê a diferença em relação... não desmerecendo nenhuma outra faculdade, mas é diferente, é bem diferente. Quando você vai procurar um emprego ou qualquer coisa, como a UFSC é uma faculdade muito renomada, as pessoas tem uma visão diferente do pessoal que faz, não só Direito, mas que faz um curso na UFSC daquela que faz um curso em outra faculdade; é bem diferente.

Seu sentimento com relação ao “dispositivo meritocrático” do vestibular também foi um aspecto investigado durante a entrevista. Interessou-nos se ela o considera adequado enquanto forma de seleção para a educação superior. A jovem observa uma inversão no campo educacional, expressando que esta, por ser pública, é prioritariamente

reservada aos que frequentaram escolas particulares, consideradas de qualidade durante a educação básica. Revela:

[...] eu fico pensando, se não houvesse o vestibular, como seria pra gente que vem de uma situação econômica inferior entrar em uma faculdade como a Federal. Que tipo de seleção seria feita para poder admitir a entrada desses alunos, porque numa faculdade como a UFSC, que é uma faculdade pública, a maioria deles (dos estudantes) tem um padrão suficiente para pagar uma faculdade particular. Hoje em dia, a meu ver, faculdade particular é para quem não tem dinheiro, porque a maioria dos alunos das faculdades particulares trabalha; eles trabalham o dia todo para poder ter dinheiro para pagar a faculdade, para poder estudar. Eu vejo, lá na minha sala, somos em 50 pessoas e nós somos em dois ou três pobres, dois negros... deve ser uns três ou quatro pobres, não deve ter mais do que isso de pessoas com poder aquisitivo inferior. A maioria das pessoas tem um poder aquisitivo muito alto. Então se não tivesse o vestibular, não sei de que forma seria feito esse processo, talvez se fosse por meio de um processo socioeconômico. Seria interessante que não houvesse o vestibular; mas se não for assim, eu acho que essa questão das ações afirmativas, tanto cotas para negros, índios, quanto para alunos de escola pública já veio para diminuir essa diferença entre os alunos que frequentam a faculdade. Como a gente tem um ensino inferior, porque é um ensino inferior, ficava difícil concorrer com esses alunos, e aí esses alunos acabavam entrando para cursos menos prestigiados que o curso de Direito. Então eu não sei até que ponto seria bom ou não acabar com o vestibular.

A estudante optou por ingressar na universidade pela política de cotas para negros, e garante que, com relação aos professores e funcionários da universidade, não sofreu distinção no tratamento recebido. Entretanto, quando se trata dos alunos da sua turma, percebe constantemente que estes parecem se sentir insatisfeitos com o ingresso de alguns estudantes com uma pontuação inferior à daquelas que o conseguiram por meio de cotas. Assim se manifesta:

Claro que as pessoas se sentem... algumas se sentem incomodadas, talvez até pelo não-conhecimento, porque por vezes as pessoas não têm conhecimento real do que são as ações afirmativas e, querendo ou não, eles têm aquela visão de que você está tirando o lugar daquela pessoa que poderia ter entrado pelas vias normais. Mas a gente que entra por cotas não quer que as cotas sejam prolongadas; é uma medida mais paliativa mesmo, talvez até uma forma de conscientização, mas como no Brasil a conscientização é uma coisa que demora, talvez esse processo se arraste por muito tempo, mas eu não me importo. As pessoas hoje em dia têm um certo cuidado com o que falam, ainda mais num curso de Direito, que fica todo mundo meio que paranóico com o que vai falar, com o que pode ser feito com aquilo que foi dito; então, se tem um preconceito, é um preconceito bem velado. Eu não me sinto incomodada porque eu conquistei (a vaga) tanto quanto qualquer outra pessoa que está ali. E assim, depois que eu entrei na faculdade, eu percebi que entrar para UFSC é o mais fácil; se manter lá é que é difícil, porque não é fácil.

As diferenças com relação a notas, porém, ficaram no vestibular, uma vez que a “Direito 1” tem apresentado um bom desempenho nas disciplinas cursadas. Ela diz procurar sempre estar acima da média, visto não desejar que o fato de ter ingressado por cota possa colocar sua capacidade em “xeque”. Portanto, sempre tira notas “acima de oito”.

Um aspecto que constantemente põe em risco a permanência da jovem na universidade é a questão financeira. Ela não tem emprego fixo; faz “bicos” e o salário que mantém financeiramente a família é oriundo do trabalho desenvolvido pelo esposo – vigilante. Como a receita é menor do que as despesas da família, a “Direito 1” relata que, por vezes, precisa pedir ajuda aos pais, que moram do lado da sua casa, conforme segue:

Meu marido trabalha; ele é vigilante e a gente se mantém com o salário dele, claro que o pai e a mãe sempre ajudam porque a gente sempre “fila” uma comida aqui ou acaba se aproveitando

mesmo da boa vontade deles, mas é com esse salário. Eu estou tentando conseguir um estágio, começar a estagiar, que é para poder aproveitar um pouco mais do que a universidade oferece. Eu tenho que assistir palestras, mas assisti poucas, eu tenho que fazer aquelas disciplinas optativas, curso de inglês, tem muita coisa boa, então eu quero ver se nesse semestre eu fico só estagiando ou fazendo um ou outro bico para ter um tempo para me dedicar, para poder sair de lá (da universidade) melhor preparada.

Ela lembra ainda, em seu relato, que sobra pouco dinheiro para “levar para a universidade”, quase sempre R\$ 1,50 ou R\$ 2,00. Então, ela planeja almoçar no RU, mas na maioria das vezes os professores solicitam que sejam fotocopiados textos. Ela, então, deixa de se alimentar para poder adquirir o material para estudar. Recentemente, ela foi informada de que a universidade oferece Auxílio RU, benefício pelo qual os estudantes de baixa renda almoçam gratuitamente, e pretende solicitá-lo.

Mesmo imersa em condições precárias de vida, acredita que irá, depois de se formar no curso de Direito, construir uma carreira profissional bem-sucedida, uma vez que possui um projeto de vida. Pretende prestar concurso público para a carreira de promotora para “poder ter uma vida diferente, uma vida melhor do que hoje”. Ademais, sonha em qualificar-se profissionalmente por meio de intercâmbio na Europa.

As razões do improvável

Conhecendo a trajetória social e escolar da “Direito 1”, buscaremos interpretar as configurações singulares que constituíram seu percurso.

A jovem desenvolveu um percurso escolar bem-sucedido, apesar das condições precárias que a cercaram desde o nascimento. O caminho do sucesso derivou, sobretudo, da determinação com que definiu seus rumos de ação e os vêm rigorosamente perseguindo, demonstrando capacidade de mobilização e de superação frente às condições adversas que enfrenta.

Neste sentido, desenvolveu estratégias favoráveis a seu percurso escolar, como a escolha de concluir o ensino médio em três anos e não em um ano e meio, conforme citado, visto que esta condição lhe permitiria melhor aproveitamento dos conteúdos e, consequentemente,

melhor preparação para o exame vestibular. Isto demonstra que ela dominava os códigos do mercado escolar.

As capacidades foram desenvolvidas especialmente no plano moral, traduzidas em disposições favoráveis de disciplina, determinação e perseverança, conforme sinalizaria Lahire (2004) em seus estudos. Durante toda a entrevista, a “Direito 1” apontava o que pretendia realizar no futuro, e não se tratava de força de expressão, porque corrigia a si mesma dizendo: “eu quero fazer não, eu vou fazer!”

Sua trajetória escolar, como vimos, foi interrompida e seu ingresso no curso de Direito se deu tardiamente, aos 31 anos, aspecto que diferencia a dela das demais trajetórias analisadas nesta dissertação. No entanto, mesmo com uma interrupção que durou aproximadamente 13 anos no fluxo escolar, a jovem não se deixou abater. A inspiração para o prolongamento da escolarização teve como motivação a trajetória da irmã, a primeira pessoa da família a cursar a educação superior. A estudante entrevistada queria que sua mãe se orgulhasse dela como se orgulha da irmã.

Temos clareza de que a família constitui fator central nas trajetórias dos estudantes aqui analisados, mesmo em casos como o da “Direito 1”, que não pôde usufruir de um projeto de mobilização familiar em torno de sua escolarização, contando apenas com motivação e mobilização pessoal. Sua vida escolar prolongou-se pelas ações desenvolvidas por ela própria. Em busca da realização de seu projeto de vida, desenvolveu práticas socializadoras, como a organização de horários para os estudos, mesmo dividindo seu tempo entre o trabalho e o estudo. A jovem vê a continuidade da escolarização como um instrumento de superação cultural e econômica.

Ela assumiu o discurso incutido pelas sociedades democráticas, incorporando o desejo de ascensão social pela via da escola e, assim, se mobilizou em prol de sua escolarização. A escolha pelo curso de Direito deve-se a critérios racionais relacionados à empregabilidade, uma vez que a profissão abre possibilidades para melhores empregos, sobretudo os chamados empregos estáveis, conquistados por meio dos concursos públicos, os quais oferecem, além de estabilidade, melhor remuneração, o que a entrevistada almeja como projeto de vida.

4.2.2 Direito 2: O caminho se faz ao caminhar

A entrevista com o segundo jovem que cursa Direito, aqui denominado “Direito 2”, foi realizada num final de manhã na UFSC, em frente ao prédio do Centro de Ciências Jurídicas, onde o estudante

frequenta as aulas da sétima fase. O jovem sugeriu o local e o horário em contato por rede social. O período escolhido contemplava a folga da atividade de guarda-vidas civil, que ele exerce.

Jovem de cor negra, tem 26 anos de idade e é natural de Florianópolis. Durante toda sua vida residiu em um bairro ao sul da capital, que fica a cerca de 18 km de distância do centro. Sua família possui estrutura nuclear tradicional – mora com os pais e dois irmãos.

Ao relatar sua história social e familiar, esclarece que o pai é policial militar e a mãe é dona de casa. Ambos concluíram a educação básica. Os irmãos não superaram a escolarização dos pais, haja vista que interromperam o fluxo escolar para trabalhar: a irmã, em um *call center* (*telemarketing*); o irmão, “servindo na base aérea”.

O jovem realizou sua escolarização em uma única escola de educação básica municipal, localizada no bairro onde reside. Após concluir este nível de ensino, passou a estudar para concursos públicos e, no ano de 2009, incorporou o desejo de prolongar a escolarização. Decidiu, então, preparar-se para o exame vestibular. Nesse período, conheceu o Curso Pré-vestibular da UFSC, e optou por ele. A escolha justificava-se “pela carência; hoje em dia é muito caro um cursinho pré-vestibular (em média R\$ 300,00 a R\$ 400,00 por mês), e eu não tinha condições na época e nem hoje ainda”.

Um longo projeto de escolarização pauta-se na busca por um bom posto de trabalho. Foi possível identificar tal objetivo na fala do jovem quando diz: “o mercado de trabalho hoje em dia exige muito e apenas com o nível médio você não consegue um bom trabalho para sustentar uma família posteriormente”. A dedicação na preparação para o exame vestibular, sobretudo para um curso de alta concorrência, como é o caso do curso de Direito, pode ser determinante na aprovação ou reprovação, de acordo com sua opinião:

As horas de estudos foram determinantes, porque na época eu tinha a tarde livre. A partir das três horas, **eu saía do trabalho e vinha caminhando pelo túnel do centro até a UFSC**; daí ficava estudando a tarde toda e depois eu ingressava no cursinho, que é muito bom por sinal; os professores são muito bons, e a grande maioria deles dá aula nos cursinhos particulares, hoje em dia em Florianópolis (destaque nosso).

O jovem caminhava até a universidade porque recebia apenas duas passagens de ônibus da empresa na qual trabalhava; ele utilizava

uma para chegar ao seu trabalho, no centro da cidade, pela manhã, e a outra para ir até a sua casa, à noite, depois do término das aulas do cursinho. Portanto, realizava o trajeto entre o trabalho e a universidade percorrendo, a pé, cerca de cinco quilômetros diariamente.

Segundo seu relato, durante o ano em que estudou para o vestibular, trabalhou em uma empresa de *telemarketing*. Foi o melhor emprego que conseguiu até o momento, uma vez que sempre exerceu atividades profissionais consideradas “degradadas”, ligadas a serviços gerais (“bicos”, como servente de pedreiro, entre outras). Mas nos últimos meses percebeu que precisaria dedicar-se integralmente à preparação para o exame vestibular: “Dois meses antes do vestibular eu me demiti e fiquei só estudando para o vestibular e me mantive com o dinheiro da demissão”.

A aprovação foi recebida pelo estudante como uma recompensa por todo o esforço despendido durante a preparação. Ele resume assim este sentimento:

Foi um sentimento de alegria; foi uma caminhada de um ano, estudando, pensando só no cursinho [...]. Foi muita alegria na época e hoje em dia também, eu fico contente porque daqui dois anos eu estou saindo da faculdade e vou meter a cara nos concursos públicos.

O jovem ingressou na educação superior via PAA para estudantes negros oriundos de escola pública e afirma ter percebido comentários dos demais estudantes, que tecem críticas a este programa, relatando se sentirem “injustiçados, pelo fato de algumas pessoas terem o direito de entrar por cotas e outras não”. Durante o curso, sobretudo no início, percebeu uma distinção no desempenho na comparação com o dos demais colegas admitidos por classificação geral: “No início do curso era muito difícil, puxado, porque eu não tinha a mesma rotina de estudo que a grande maioria dos meus colegas. Posteriormente, eu comecei a me dedicar mais, a me empenhar mais”.

Com relação à questão das cotas para estudantes negros, o jovem “Direito 2” tem um posicionamento contraditório. Afirma que a modalidade de cotas para estudantes negros não é necessária, bastando haver cotas para estudantes oriundos das escolas públicas. Vale lembrar que esse estudante passou no vestibular da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) para o curso de Educação Física sem fazer uso da política de cotas. Nesse sentido, relata:

[...] A escola pública é um desastre; só estuda quem tiver determinação. Se você não tiver determinação na escola pública, você não aprende nada, mas cotas para negros não precisaria ter; precisaria ter cotas para escola pública. Aumentaria a porcentagem e pronto. Eu me inscrevi por cotas para negros porque tinha cotas para negros e eu não vou deixar de me inscrever, mas eu acho que deveria ter 50% público e 50% normal, daí seria justo o sistema de cotas e o sistema de vestibular”.

No que diz respeito ao exame vestibular, tem opinião semelhante à da estudante analisada anteriormente, haja vista que considera precária a educação recebida na escola pública, a qual não prepara efetivamente para o vestibular, por não proporcionar os conhecimentos exigidos neste exame. Ele assim expressa:

É um concurso justo; todos têm direito de se inscrever... não, na verdade não é (justo) porque nem todos têm direito de se preparar para o concurso que é o vestibular. Alguns têm a chance de fazer o Pré-vestibular da UFSC, que não é pago, é gratuito; mas nem todos que desejam fazer o cursinho conseguem o ingresso; então, ele (o vestibular) é injusto porque, se toda a população tivesse o mesmo direito e recebesse a mesma qualidade de educação, [...] daí seria justo. No mais, nenhum vestibular no Brasil é justo.

O estudante “Direito 2” é a primeira pessoa da família a ingressar na educação superior, situação que causa sentimento de alegria e orgulho aos pais, especialmente porque foi aprovado nos vestibulares das duas universidades públicas catarinenses, a UFSC e a UDESC. Ele descreve a situação: “Meus pais ficaram muito contentes porque eles não têm nenhum filho e nenhum familiar que estivesse cursando (educação superior); agora sim têm alguns familiares que estão cursando (em universidade privada), mas na época não tinha”.

Como dissemos, o estudante foi aprovado no exame vestibular da UDESC para o curso de Educação Física, mas preferiu fazer Direito na UFSC por acreditar que tal formação lhe possibilitaria melhores oportunidades de trabalho promovidas por concursos públicos na área. O jovem mostra-se preocupado com a questão da empregabilidade, porque seus pais não possuem condições de ajudá-lo financeiramente.

Portanto, controla seus gastos pessoais (alimentação, transporte, vestimenta) e com os estudos (livros, materiais), tendo como remuneração exclusiva a que lhe vem da atividade que exerce como guarda-vidas civil.

Até o presente momento, viveu em um contexto de insegurança com relação à sua situação financeira; portanto, apresenta como expectativa profissional para o futuro a estabilidade no emprego, uma vez que pretende “fazer concurso público assim que terminar a faculdade, o curso de Direito”. Ademais, quer continuar estudando. Ele relata que irá “pedir retorno para a Educação Física [...] para poder exercer a profissão posteriormente”.

As razões do improvável

Conhecendo a trajetória escolar e familiar do estudante “Direito 2”, interessa-nos agora analisar as configurações individuais que o levaram a contrariar seu destino social, engendrando um percurso de êxito escolar.

Com instrução provida de *fluência*, *linearidade* e *continuidade*, o jovem, para dar continuidade à sua escolarização e cumprir seu projeto de vida, realizou uma mobilização pessoal. Ele não dispunha de ajuda da família em seu projeto escolar. Assim, ele integra o caso típico daqueles que compõem o grupo que Terrail (1990) denominou “famílias C”. Em seu estudo, este autor investigou o sucesso escolar de filhos de pais operários que cursaram a universidade na França. Tentando desvelar os traços constituintes desses percursos, investigou a relação dos pais com a trajetória escolar dos filhos, procedimento por meio do qual identificou três grupos de famílias (A, B e C), a partir dos significados atribuídos ao sucesso dos filhos e às formas de investimento em torno da continuidade da escolarização. As famílias que aqui nos interessa destacar são as que compõem o grupo C, as que têm dificuldade de controlar seu destino social e profissional e não têm condições de construir um projeto escolar para os filhos.

Voltando ao entrevistado em questão, a escolha pelo curso de Direito obedeceu a critérios racionais, a possibilidades de melhores empregos que a profissão pode proporcionar, sobretudo os estáveis, cujo acesso passa por concurso público.

O estudante desenvolveu estratégias que favoreceram seu percurso escolar, como quando pediu demissão do emprego nos dois últimos meses de preparação para o exame vestibular, pois o não estar trabalhando lhe permitiria cursar o pré-vestibular da UFSC em melhores

condições de aproveitamento. Esta atitude demonstra, entre outros fatores, que ele desenvolveu uma *noção de responsabilidade* (LAHIRE, 2004) para com as suas necessidades, atribuindo à escolarização a oportunidade para um deslocamento de classe.

4.2.3 Direito 3: uma história escolar produzida a muitas mãos

“Direito 3”, negro de 23 anos, é natural de Florianópolis. Residiu durante toda sua vida na área continental da cidade. No momento da entrevista, frequentava o quinto semestre do curso de Direito, no período matutino. Atendendo a sua solicitação, a entrevista foi realizada no campus da UFSC, em frente à Reitoria, em horário após o almoço. O período era de férias da universidade, mas o estudante participava do ensaio do grupo de Maracatu, que frequentava.

A estrutura de sua família difere da dos demais até aqui pesquisados, uma vez que se trata de uma estrutura nuclear não-tradicional – mãe, avós maternos e tios maternos, além de uma amiga muito próxima da família com forte vínculo com o entrevistado. “Direito 3” sempre morou com os avós, a mãe e tios; desde 2012, depois da morte da avó, reside somente com a mãe. É o filho único de sua mãe; o pai tem outros cinco filhos, mas ele não mantém contato com eles. Igualmente, não tem uma relação de afeto com o pai, visto que a “relação com o meu pai é uma relação bem... não conflituosa, mas não existe [...] é restrita, é uma relação que nunca existiu de fato”.

Durante sua educação básica, frequentou quatro escolas: uma particular (bolsa de estudos integral), onde cursou do pré-escolar à terceira série; duas estaduais – em uma delas cursou da quarta à oitava série e, na outra, o primeiro semestre do primeiro ano do ensino médio; uma de âmbito federal de ensino tecnológico – onde concluiu o ensino médio, todas localizadas em Florianópolis. As três primeiras situam-se na área continental da cidade e a última, na área central.

Após concluir o ensino médio regular, o estudante prestou exame vestibular para a mesma instituição que agora se denomina Instituto Federal e oferece cursos técnicos profissionais e de graduação. Foi aprovado para o curso de Radiologia e cursou dois semestres. No entanto, percebeu que “não tinha identificação com o curso” e foi aí que começou a “peregrinação”. Decidiu buscar um curso pré-vestibular para contribuir com os conhecimentos necessários à aprovação no exame vestibular da UFSC.

Decidiu pelo curso pré-vestibular devido à falta de recursos financeiros para custear um cursinho privado e também por confiar na

qualidade do curso da UFSC, por sua parceria com a universidade, a de maior prestígio social e profissional do estado. Sua escolha ocorreu conforme relato em destaque:

Na época, eu não estava em condições de procurar um outro curso pré-vestibular. Condições financeiras e, também depois que eu entrei no Pré-vestibular da UFSC, a metodologia (foi importante), porque eu vi outros cursinhos [...] e eu os achava pré-vestibulares extremamente competitivos, cruelmente competitivos. Quando eu fui pro Pré-vestibular da UFSC eu senti que a coisa ali era para uma formação além, tinha um enfoque além, era diferente, era bem diferente; então aquele ano, apesar de ter sido um ano muito cansativo e muito estressante também, foi um ano que a gente se formou enquanto família, todos se gostavam, todo mundo se ajudava [...].

Dando continuidade ao relato de sua história social e escolar, o jovem fala sobre a escolaridade dos pais. Sua mãe completou o nível básico pelo “ensino médio via supletivo [...] porque ela teve que trabalhar muito cedo”. Com respeito à escolarização do pai, não possui informações precisas, uma vez que não tem relação próxima com ele. Entretanto, tem algumas informações que colheu de sua mãe, e com a melhor amiga dela, que qualifica como sua “mentora intelectual”. O estudante diz que ouviu dizer que seu pai “tem a escolaridade mais avançada; parece que ele tem um curso técnico e que ele conseguiu concluir a faculdade de administração em uma instituição particular”.

Ainda sobre a trajetória escolar de seus familiares, o jovem dá ênfase à história de um tio paterno, que “era médico, mas faleceu bem antes” de seu nascimento. A mãe do jovem “Direito 3” afirma que este tio “era o orgulho da família” e o compara ao próprio filho. O entrevistado não dispõe de informações acerca da escolaridade dos outros dois tios paternos, mas lembra da vida profissional deles, dizendo que gozam de “uma posição social considerável; são funcionários do tribunal de contas”.

O jovem faz uma comparação entre a escolaridade da família de sua mãe e a de seu pai. Ele assim resume:

É muito engraçado que a família da minha mãe, por ser uma família fenotipicamente branca, apesar de muita mistura, mas eles se consideram brancos, tenha a escolaridade muito menor que a

família do meu pai que é negra. É um dado bem interessante; foi uma coisa muito bizarra saber que a família do meu pai tem uma posição, mas isso tudo (foi possível) por causa da trajetória deles. O meu avô foi... teve uma patente muito importante na marinha e deixou eles muito bem quando ele faleceu; então possibilitou [...] Eu acho que ele foi tenente-coronel. Ele conseguiu essa patente antes de se reformar. Ele ainda chegou a reformar e depois ele faleceu.

No que concerne aos familiares maternos, com quem conviveu durante toda a vida, lembra que foi o primeiro a ingressar na educação superior, mas que outros familiares também ingressaram nesse nível de ensino posteriormente, porém acabaram por abandonar os cursos que começaram a frequentar, conforme explicita:

Na minha família não existe ninguém que tenha feito ensino superior. Eu sou o primeiro e eu sou o primeiro a ingressar em uma universidade federal. O meu tio mais novo ingressou em uma universidade particular. Ele fazia Administração na Estácio de Sá, só que por motivos que me fogem à competência ele acabou desistindo. Eu soube que o meu primo, para minha surpresa, estava fazendo também Administração na Estácio de Sá, mas por ele ter se dado muito bem no ramo de venda de imóveis acabou desistindo também; ele acabou priorizando o emprego. A minha prima faz uma faculdade a distância, que não é concluída, na UNIASSELVI. Fora isto, não tenho grandes referências de ensino superior na minha família.

Analisando o seu percurso a fim de desvelar os determinantes de seu ingresso no curso de Direito na UFSC, reconhece a mobilização da mãe e da amiga da família. Relata:

Bom, eu acho que muito eu devo à minha mãe; muito eu devo à minha mãe, porque eu não posso tirar esse mérito dela. Ela trabalhava na pedra da fonte praticamente e ela me possibilitou ter subsídios suficientes para conseguir passar no vestibular, assim como me manter aqui na faculdade. Outra pessoa que eu credito muito [...] é uma das melhores amigas da minha mãe; eu

tenho ela como minha terceira mãe, ela fez mestrado em Educação. Ela é formada em Ciências Sociais e ela é minha grande mentora intelectual; ela que me instiga academicamente, ela é o meu referencial. Mas, claro, isso é ponto pacífico, eu credito à minha mãe e ao meu esforço também, que foi grande, mas é o que eu sempre falo, a meritocracia só vem quando você tem uma estrutura por trás, quando você tem alguma coisa que ampare, alguma coisa que te... uma estrutura que te erga, uma estrutura que te edifique, que te possa levar à frente para que você conquiste o teu objetivo, e a estrutura toda foi a minha mãe.

Um dos aspectos abordados em seu relato está centrado no caráter do exame vestibular, bem como das PAAs. Este dispositivo meritocrático para ele constituiu uma “pedra no sapato”, pois o considerava “cruel e excludente”, como ele próprio evidencia em sua fala:

Eu tenho a seguinte leitura do vestibular: quando eu fui fazer o vestibular, eu comecei a desconstruir o monstro que construíram sobre ele. O processo do vestibular, além de ser altamente cruel, ele não seleciona, não seleciona mesmo. Óbvio que nós que somos de escola pública, nós que somos negros, nós que somos povos segregados, nós temos que ralar muito mais obviamente, mas a meritocracia toda não está no vestibular, e as pessoas fazem essa leitura toda da meritocracia no vestibular e não é, não é, tanto que eu vejo alunos no meu curso que fizeram notas altíssimas (no exame vestibular) e que academicamente são uma nulidade [...], quando eu fiz o vestibular eu vi depois a minha nota e vi que teve uma diferença (com relação à nota da classificação geral), e eu senti que ali era uma etapa que eu havia vencido e que tinha que me preocupar com outras coisas.

Tinha um professor num outro cursinho que eu fiz no Aderbal, comunitário, o comunitário que era mantido pela Eletrosul, o professor [...] de Química, que falava assim: vocês acham que o vestibular é difícil? Que nada! Difícil é depois que

you entra. E é verdade! É verdade porque não é difícil pela matéria em si, mas é difícil pela construção que você vai fazer enquanto acadêmico, o que você vai produzir de relevante enquanto conhecimento. Não adianta nada você chegar lá no vestibular, que é um processo de repetição total, que é de reprodução total, chegar lá e pronto, você é o Deus na terra, enfim, você tem que ter uma construção acadêmica de fato, não achar que o vestibular te deu a premissa de que você é... de que tu entraste num mundo e que dali tu vai tirar todas as benesses possíveis, não, não é assim, então, o vestibular foi pra mim uma pedra no sapato, uma pedra no sapato que eu me livrei, que eu fico com muita pena de que muitas pessoas não se livram, que além de todos os adjetivos que eu dei para o vestibular, ele ainda é excludente, isso é muito complicado.

Seu relato aproxima-se do dos demais estudantes do curso de Direito aqui analisados no que diz respeito ao tratamento recebido por parte de colegas, professores e funcionários da universidade. Os três entrevistados destacam que, devido ao caráter do curso, receiam falar sobre as questões relacionadas às PAAs, visto que todos têm consciência de que racismo é crime.

Olha, eu vou trazer para vocês a realidade do meu curso: o curso de Direito é um curso que... em que as pessoas fogem o máximo possível do debate, principalmente quando vem uma pessoa e se posiciona logo de cara, e eu sempre fiz isso, tanto no sentido com as questões das Ações Afirmativas, como também com a questão da religião que eu sou adepto, de natureza africana.

As pessoas evitam, elas evitam fazer esse tipo de discussão na minha frente, tanto na minha frente, quanto na de outros colegas meus também, pelo fato de ter muito cotista de escola pública; então eles também não se sentem à vontade em fazer esse tipo de discussão, até porque se fazer (os cotistas) esse tipo de discussão, das duas uma: se eles tomarem partido de que eles são contra as cotas, ele vai estar sendo hipócrita, ele já vai estar entrando em contradição com ele mesmo. Então

esse processo aí é um processo singular, mas ali já vai existir um conflito interno, mas se eles se posicionarem a favor eles podem vir a revelar que eles são cotistas, e isso daí causa bastante celeuma, as pessoas vão olhar para ela de um jeito diferente, ela vai sentir a diferença no olhar, ela vai sentir a diferença na maneira de tratar, ela vai sentir diferença na maneira das pessoas se expressarem com ela. Porque enquanto não tiver esse tipo de distinção, as pessoas falam, falam... Eu vejo que tem muita gente lá no Direito que faz um esforço danado para falar comigo de maneira natural. É engraçado; é uma coisa que para mim eu não vejo mal, porque são pessoas que... têm outros processos de vida, então a gente não pode também dizer, esse aqui é racista, porque a nossa base social é uma base racista, se eu disser que eu não sou machista, que eu não sou racista, que eu não sou homofóbico, que eu não sou... eu estou mentindo... eu fui criado nisso. Então é um processo intenso, diário, de desconstrução que essas pessoas não passam, que essas pessoas também não se propõem a passar; então, me tratando com respeito, está bom.

O jovem, nos momentos da entrevista em que contava a sua história social e escolar, bem como da sua família, apresentava uma visão contundente com relação ao processo de escolarização oferecido pela rede pública de ensino, bem como sobre os mecanismos de seleção da sociedade brasileira. Em diversos momentos, ele referiu-se aos colegas destacando que compreendia sua postura, ligadas às suas trajetórias. Isto se repetiu no momento em que se reportava ao próprio desempenho escolar durante o curso de Direito. O estudante acredita que não apenas as notas das disciplinas traduzem o sucesso escolar, mas que as experiências que chama de “humanísticas” também o definem, pois é por meio delas que ele, no caso, aprende e se modifica constantemente.

O meu desempenho acadêmico, em termos de nota, não é um desempenho lá grandes coisas, mas o meu desempenho humanístico, que é para fora, que é a minha militância enquanto acadêmico aqui dentro da UFSC, é outro papo e é aí que eu vejo a minha diferença para aquele candidato da classificação geral, porque o da classificação geral geralmente, na minha turma tem bons alunos,

peessoas que até tem uma certa aptidão para o debate um pouco mais aprofundado, mas enfim são pessoas novas que não trabalham, que não têm grandes preocupações, que não têm que sustentar uma casa, enfim, que têm uma estrutura para ter a meritocracia, como eu tinha dito antes. Eu tenho uma estrutura, mas a minha estrutura é quase totalmente mais debilitada do que a do meu colega que entrou pela classificação geral; então, nessa questão eu vejo a minha diferença para os meus colegas. Tem hora que a gente vai discutir sobre alguma coisa sobre a realidade, realidade que eu digo são os assuntos inerentes ao dia-a-dia, sobre um dado social que eles não conhecem e eles ficam extremamente perdidos. Por exemplo, como falamos na terceira fase sobre prisão na cadeira de criminologia, eles não sabiam o que era uma prisão; eles não sabiam; eles foram conhecer em um vídeo [...], eu já tive tios presos, então eu já sei o que é isso, eu já sei o que é a família sofrer por uma outra pessoa estar presa. Então tenho uma outra leitura, como eu sempre digo: é meter o pé no barro e eles nunca meteram o pé no barro, e eu creio que eles nunca vão meter; o olhar é muito diferente sobre as coisas.

O estudante de “Direito 3” participa do Movimento Negro desde criança. Quem o levou pela primeira vez foi sua “terceira mãe”. Também integram este movimento muitos professores universitários e militantes engajados nas discussões sobre a implementação das PAAs na UFSC. Foi num seminário sobre o primeiro ciclo das cotas na universidade que conhecemos este jovem. Ele usava uma camiseta que o identificava como aluno do Curso Pré-vestibular da UFSC. Aproximamo-nos, e iniciamos nossa primeira conversa.

O jovem sente-se feliz por ter ingressado no curso de Direito na UFSC, visto que, segundo ele, isto coroa a dedicação de sua mãe. E também significa para ela poder “provar” para o pai, que não participou da sua formação, que é capaz de contrariar seu destino por meio do prolongamento da escolarização e, sobretudo, que sua mãe, apesar de o ter criado sem a ajuda do pai, realizou um investimento escolar. Resume assim o sentimento que o tomou no momento em que soube que havia passado no exame vestibular:

Foi muito engraçado (risos), foi muito engraçado. A primeira pessoa que eu liguei foi a minha mãe, obviamente, ela estava trabalhando, ela passou mal, ela ficou até... ficou em órbita; eu também estava em órbita. Quando eu passei, que vi meu nome, a primeira pessoa que eu liguei foi a minha mãe e a segunda foi para a minha madrinha, que também ficou muito emocionada [...], e a terceira pessoa que eu liguei foi para a [terceira mãe]. A Marga depois me contou que ela estava descendo do prédio, da casa dela, para comprar alguma coisa e daí eu liguei para o celular dela e falei, e quando eu falei ela disse: querido, que bom, depois a gente se fala, beijo, tchau. Eu não entendi porque ela me despachou tão rápido. Depois que ela foi me contar, ela tinha descido, ela estava no celular e quem é que ela encontra? O meu pai. Ela olhou. Ela estava no telefone e só olhou e mandou ele esperar, e desligou (o celular) e falou pra ele: não sabes com quem eu estava falando! E ele (perguntou): quem? Ela: teu filho. E ele: qual deles? Ela: o [“Direito 3”] que acabou de me ligar para dizer que passou no vestibular para Direito na UFSC. Aí ela disse que ele emudeceu, ficou bem surpreso; ele realmente não estava esperando. Aí ele disse: Que bom. Aí ela falou assim: o mérito é todo nosso; o mérito é todo nosso.

Apesar do projeto familiar em torno do prolongamento da escolarização de “Direito 3” engendrado pela mãe e pela amiga, algumas pessoas da família reagiram com indiferença por acreditarem que não seria possível que o jovem ingressasse num curso de alta procura.

A minha família no geral, é... a minha família reagiu com uma certa indiferença, com uma certa indiferença mesmo. Eu te digo que é indiferença porque a minha família nunca acreditou no meu potencial; eles sempre falavam que eu sou metido a intelectual. É aquela velha história, és o escravo, tens que te contentar com a tua posição de escravo e tens que continuar aqui porque senão vais sofrer as consequências. Era mais ou menos isso que acontecia lá dentro de casa. Por eu ser o mais negro da família, as pessoas achavam que isso era

pretensão: “Ele só está fazendo isso para se achar!”

Quando eu passei no meu primeiro vestibular já foi aquela coisa. Eles diziam: é técnico, né? Eu respondia: não, é tecnólogo, é ensino superior. Eles: mas tecnólogo não é um tipo de técnico? Eu: não, é ensino superior. E até hoje, depois que eu passei para o Direito, as pessoas, principalmente os meus primos, quando estão falando de carreira... Eles diziam: “Você está fazendo Direito, tem vários concursos, porque assim, você pode se dar bem na vida, tanto pode quanto não pode”.

Para contribuir com o próprio sustento e o da mãe, e sobretudo para se manter na universidade, visto que ela não dispõe de recursos financeiros, o jovem realiza estágio. A dificuldade da permanência na universidade está, nos três casos dos estudantes de Direito, relacionada à questão financeira. Ele assim resume:

Eu faço estágio. Agora estou lotado na Câmara Municipal. Então lá eu recebo um auxílio, um salário, que é um salário que quase nenhum estágio está pagando por aí, é um salário bom. E daqui (da UFSC) eu não ganho nenhum tipo (de auxílio). [...] Eu pretendo pegar uma PIBIC (bolsa de pesquisa), mas eu me mantenho com essa bolsa. Eu não recebo ajuda da família até porque a minha família do dia-a-dia se resume na minha mãe, então quer dizer, nós nos ajudamos a manter a casa, a pagar as contas, a ter tudo certinho para que eu consiga levar adiante o curso, e é isso.

Quanto ao seu futuro, o jovem faz um projeto de vida no qual prevê empregabilidade que lhe dê segurança financeira, bem como a possibilidade de seguir carreira acadêmica.

Eu pretendo fazer concurso público; eu não me vejo trabalhando na iniciativa privada. Caso eu não conseguir, eu vou advogar, é aprendizado e eu pretendo sim seguir carreira tanto pública quanto acadêmica, eu quero fazer mestrado, eu quero fazer doutorado, se possível também queria fazer uma nova graduação, queria fazer Ciências Sociais após fazer Direito [...]. O meu objetivo de

estudo é para uma vida inteira; não é uma coisa que eu vou começar agora e vou parar. É para uma vida inteira. Agora, o concurso público e quem sabe a magistratura federal que me interessa [...].

As razões do improvável

Partindo da história de vida do estudante de “Direito 3”, analisaremos configurações singulares que tornaram seu percurso possível.

O percurso escolar de sucesso desse jovem edificou-se sobre um projeto familiar escolar engendrado pela mãe e pela melhor amiga da família, qualificada várias vezes durante a entrevista como sua “mentora intelectual”, com a qual convive desde o nascimento. Para Marry (1983) trata-se de uma *rede de relações* do “tipo personalizado” que se constitui pela rede de relações sociais na qual o jovem se encontra inserido, um tipo de sociabilidade voluntária (amigos, vizinhos) ou involuntária (família). Entretanto, é importante considerar que a simples presença de membros da família que possuem capital cultural e escolar não determina sua transmissão. São necessárias, para garantir a transmissão, interações efetivas e afetivas. Neste sentido, é preciso que o detentor de tais capitais esteja presente objetiva e subjetivamente, possibilitando condições favoráveis à transmissão (LAHIRE, 1997).

Encontra-se na gênese de suas disposições o *sentido da escolarização* como emancipação social e cultural. No entanto, este sentido foi compartilhado pela mãe e pela amiga já citada. Quanto aos demais familiares, por não acreditarem que o jovem pudesse superar sua condição social, cultural e escolar, têm gerado confrontos inter e intrageracionais que, de certa forma, o fazem sofrer. Tais sofrimentos evidenciam-se quando ele relata a “frieza” da família em relação aos seus êxitos escolares.

O estudante mostra-se reflexivo e intelectualizado; tem uma expressão verbal rica e poderia claramente constituir uma carreira como advogado, por exemplo, mas, frente ao contexto de inseguranças que vivencia desde seu nascimento, o prolongamento da escolarização é por ele pretendida como possibilidade de melhor empregabilidade, visto que pretende dedicar-se aos cargos alcançados por concurso público.

4.3 ENGENHARIAS: O CAMINHO PARA O SUCESSO PROFISSIONAL

Neste bloco, interessa-nos tratar da reconstrução e análise das trajetórias de três estudantes egressos do Curso Pré-vestibular da UFSC (dois dos jovens são do sexo masculino e uma do sexo feminino) e ingressos em cursos de engenharia, tais como: Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Materiais e Engenharia Civil (Quadro 6).

Quadro 6: Características dos estudantes dos cursos de Engenharias

| Estudante | Curso | Idade | Sexo | Semestre |
|----------------|------------------------------------|-------|------|----------------|
| “Engenharia 1” | Engenharia de Controle e Automação | 23 | F | 5º |
| “Engenharia 2” | Engenharia de Materiais | 19 | M | 4º (trimestre) |
| “Engenharia 3” | Engenharia Civil | 20 | M | 7º |

Fonte: Pesquisa da autora.

4.3.1 “Engenharia 1”: uma trajetória escolar engendrada na determinação

À época da entrevista, a primeira jovem que compõe o bloco das engenharias cursava o quinto semestre de Engenharia de Controle e Automação. A conversa foi realizada na Biblioteca Universitária (BU), da UFSC, logo após o almoço, por volta das 14h00, conforme sugestão dela.

A jovem, de cor branca, tem 23 anos de idade e é natural da cidade de Ponte Alta, na serra catarinense. Antes de morar em Florianópolis, cidade para a qual se mudou com a finalidade de prolongar a escolarização, morava na sua cidade natal com a mãe, o pai e duas irmãs. Aos 16 anos de idade, mudou-se com a família para a cidade de Blumenau, localizada ao norte do estado de Santa Catarina.

A estudante relatou a história social e escolar da família durante a entrevista. Seu pai é professor das disciplinas de matemática e física para o ensino médio na rede pública e privada, tendo-se graduado em matemática em uma universidade privada na serra catarinense, da qual ganhou bolsa de estudos integral. Sua mãe realizou um curso técnico em

enfermagem, mas não exerceu a profissão por falta de empregos na área, dedicando-se, portanto, à casa e à família. Em Blumenau, fez um concurso público na área da educação para ocupar o cargo de berçarista, mas foi aprovada. Resolveu, então, cursar Pedagogia na modalidade a distância (no momento da entrevista estava nas fases finais do curso). A irmã mais velha é formada em Serviço Social pela mesma universidade privada onde o pai realizou sua formação. A irmã mais nova está em idade de escolaridade obrigatória, e cursava, à época da entrevista, o sexto ano do ensino fundamental em uma escola particular, da qual ganha bolsa integral de estudos, em razão de seu pai lecionar nesta mesma escola.

“Engenharia 1” realizou a formação escolar de nível básico em quatro diferentes escolas públicas estaduais, nas duas cidades onde residiu antes de se mudar para a capital catarinense. A sua escolarização caracteriza-se, portanto, como transitória. Ela assim resume seu percurso escolar, chamando a atenção para a qualidade do ensino ofertado pelas escolas que frequentou:

Desde os quatro anos de idade eu já fui para a escola porque meu pai era professor; então eu frequentei três jardins e mais um pré. Depois eu fui para o ensino fundamental; eu frequentei um colégio municipal, passei quatro anos lá, três jardins mais um pré. Depois eu fui transferida para uma escola que fica em Ponte Alta também. Eu cursei da primeira série do ensino fundamental até maio de 2006; quando eu estava na quinta série, entrei em 1999 naquela escola, aí depois meu pai, como ele já era professor efetivo do Estado, pegou remoção por questões financeiras e também de aulas, de quantidade de aulas, para Correia Pinto, uma cidade do lado, tipo são 15 km de distância; então é uma do lado da outra. Aí lá eu fiquei da quinta série até a oitava, depois até a metade do terceiro ano que eu estudei numa escola Estadual.

Os primeiros anos, como foi em uma escola pública, o ensino é mais defasado; há muita dispersão, muita bagunça nas salas, mas era um ensino cobrado. A maioria dos professores se preocupava com os alunos, com que eles aprendessem e tivessem uma boa base, na medida

do possível. Mas o que eles poderiam fazer tendo pouco material escolar? Os pais nem sempre estão dispostos a ajudar a auxiliar o professor na educação. Então sempre tiveram muita dificuldade, muitos alunos (na sala), muita bagunça, mas os professores se esforçavam, eram bons professores, a maioria deles; sempre tem as exceções como em todo lugar.

Da quinta à oitava série foi bem tranquilo, eu nunca tive muita dificuldade. Sempre fui muito cobrada em casa por ser filha de professor, por estar no ambiente (escolar) desde muito cedo.

Devido à incursão escolar prematura, aos quatro anos de idade, e as pressões sofridas em casa, sobretudo por parte do pai que é professor, na conclusão do ensino fundamental a estudante já havia feito a escolha do curso superior que gostaria de frequentar e, além disso, se havia informado acerca das universidades que ofertam o curso escolhido, a fim de cercar-se das condições necessárias para que o ingresso se tornasse realidade. Ela assim resume:

Na oitava série mesmo, eu já decidi qual o curso queria fazer; aí eu fui pesquisando, fui ver as oportunidades que poderiam surgir. Fui ver onde eu poderia cursar. Pode parecer meio precoce, com 14 anos, mas na época você acaba... talvez pela pressão familiar, por você ter que ser sempre o melhor, o exemplo da turma, pelo seu pai estar na escola, estar na sala do lado às vezes. Você acaba tendo essa maturidade para buscar um ensino de qualidade que pudesse ter uma profissão. Eu fui buscar a Engenharia de Automação e vi que tinha em Curitiba, que é na privada e na UFSC, aí fui amadurecendo a ideia.

A jovem cursou com certa tranquilidade a educação fundamental em uma única escola na sua cidade natal. Entretanto, o período do ensino médio foi bastante conturbado, uma vez que sua família mudou de cidade e a estudante enfrentou dificuldades para adaptar-se, tanto à nova cidade, quanto às escolas que lá frequentou, conforme relato que segue:

Eles decidiram se mudar. Não era o que eu queria, mas foi a decisão deles e eu tive que acatar. Eu me mudei em abril e, de abril até dezembro, foi um período muito complicado. Eu não me dei bem com a cidade: eu sofri preconceito, eu sofri *bullying*. Eu troquei três vezes de terceiro ano. Eu passei a trabalhar. Eu passei a não querer ir para a escola. Às vezes eu ia (para a escola), mas o ensino era muito fraco; muda muito de uma região para a outra; o interesse dos profissionais também. Ali tinha profissional interessado pelo aluno, mas a quantidade era menor e o cronograma de ensino era fraco. Tudo que eles estavam vendo eu já tinha visto, e eu simplesmente não ia para a aula. Eu chegava assinava presença oral e dizia para o professor: posso me retirar? Eu vou fazer vestibular no final do ano e não posso ficar perdendo tempo, o senhor me desculpe! Ninguém entendia; depois acabava fazendo prova e tirava oito e meio e nove, uma nota razoável para quem não frequentava as aulas.

“Engenharia 1” começou a trabalhar na adolescência para contribuir com o sustento da família, mas durante o terceiro ano do ensino médio ficou desempregada. Era ano de preparação para o vestibular e seus pais a pressionavam para que voltasse a trabalhar, visto que não possuíam condições materiais para ajudá-la a custear os gastos inerentes aos futuros estudos.

[...] Passou aquele ano. Eu não fui aprovada em nenhum dos dois vestibulares que eu fiz e estava pressionada pela minha família para fazer FURB, qualquer outro curso (Pedagogia e Serviço Social), menos Engenharia, porque nós não tínhamos condições de pagar. Aí eu já sabia que existia o Pré-vestibular da UFSC e sabia como entrava. De dezembro a janeiro eu estava desempregada e os **meus pais estavam me pressionando para eu trabalhar; eu não queria ir para a fábrica. Eu tinha conhecimento e sabia me comportar; então eu achava que não merecia aquilo.** Então eu fui trabalhar em um *telemarketing*, trabalhava das 10 às 16h e, no final

de março, começaram as aulas do Pré-vestibular (destaque nosso).

Concluído o ensino médio, a jovem começou a exercer atividade profissional, mas, concomitantemente a este processo, adoeceu justamente no ano em que frequentava o Curso Pré-Vestibular da UFSC. Para não perder a vaga, que ela qualifica como “a única oportunidade” para concretizar seu projeto de vida, a estudante frequentava as aulas mesmo em meio ao tratamento médico. Findando o afastamento para tratamento de saúde, das aulas e do trabalho, a jovem dividia seu tempo entre as duas atividades – trabalho e estudos –, organizando-se para poder estudar durante várias horas diariamente, conforme explicita:

Eu tive um problema de saúde muito sério. Eu tive hipotireoidismo por questões de nódulo. Foi um drama, não porque eu fazia um drama, mas por enfrentar um câncer... eu tinha 17 anos, e ao mesmo tempo eu tinha vestibular para fazer. [...] eu ia para as aulas doente [...] [Durante] um mês, depois que eu estava operada, eu não podia fazer nada. Aí fiquei lendo as obras (que seriam cobradas no exame vestibular). Eu não tinha muito tempo. Eu trabalhava das 9h às 16h e, das 18h às 22h eu estudava. Chegava em casa e estudava mais um pouco.

A jovem foi aprovada no exame vestibular e decidiu que iria ingressar no curso que havia escolhido, mesmo contra a vontade dos pais. Ela precisou mudar-se para Florianópolis, onde reside atualmente, dividindo apartamento com uma colega de curso. Depois da mudança, os pais acabaram, com muita dificuldade, auxiliando a filha financeiramente a manter-se na capital.

Mudando para Florianópolis, eu fui morar com mais três meninas que conheci no cursinho. Não deu certo. Muita gente no apartamento. Na época ainda tinha a questão financeira. Aí comecei a cursar; fiz amizade com uma menina do meu curso e a mãe dela me convidou para morar com ela (a mãe dela mora em outra cidade também). Decidimos morarmos juntas; então desde maio do ano passado (2012), nós moramos juntas. Hoje eu ainda moro com ela; nós dividimos um aluguel.

Hoje meus pais têm uma condição um pouco melhor de me manter aqui. Não são condições de ter dinheiro para fazer tudo que eu quero, mas eu consigo fazer a faculdade e é isso que importa.

Como vimos, a estudante frequentou o Curso Pré-vestibular da UFSC no ano de 2010. Quando cursava a educação básica, trabalhava como operadora de *telemarketing* para ajudar no seu sustento e no da família. Atualmente, não exerce atividade profissional por não ser compatível com a carga horária de estudos, uma vez que as aulas do curso superior que frequenta ocorrem em período integral.

Quanto à sua aprovação no exame vestibular, “Engenharia 1” elenca fatores por ela considerados determinantes, citando, além da sua força de vontade, o comprometimento de seus professores:

O primeiro deles é a vontade da pessoa. No meu caso, era a minha vontade de fazer engenharia e de ter um bom curso, sair graduada de um curso que possa me dar um retorno mais tarde, mas foram todos os fatores, desde o ensino fundamental até o Pré-vestibular... é força de vontade. Na verdade, hoje, mesmo tendo vários apoios, o que foi determinante foi a força de vontade e a dedicação dos profissionais com quem eu trabalhei, dos professores com quem eu trabalhei. Isso para alguns não é tão importante, mas para mim foi bem importante.

Temos claro que, além da família, que constitui elemento central nas trajetórias de grande parte dos estudantes, os professores que acompanham suas escolarizações têm importante significado, haja vista que possibilitam, por vezes, que o estudante desenvolva disposições individuais que os conduzem ao sucesso escolar.

Durante um período de sua trajetória, “Engenharia 1” não contou com o apoio afetivo e moral da família face ao prolongamento da escolarização, visto que estaria autorizada a realizar um projeto de escolarização de longa duração, desde que não estivesse além das expectativas familiares, sobretudo do pai, conforme explicita:

Meus pais sempre foram contra. Eu nunca tive apoio desde que eu decidi isso (choro)... sempre foi um sonho complicado de obter sucesso, até seis meses atrás eu não tinha reconhecimento; Eu não tinha o apoio. Eu não tinha importância. Hoje

por o curso ser difundido no país e pela quantidade de engenheiros que faltam no mercado, as pessoas, de modo geral, a minha família, inclusive, passa a conhecer um pouco mais, passa a conhecer as oportunidades [...] hoje já tem uma aceitação, mas o primeiro semestre foi bem conturbado; o segundo também. Eu não tinha apoio. Quem me dava apoio eram os meus amigos, meu namorado e as pessoas ao meu redor, os próprios amigos meus do curso, porque você acaba tendo mais afinidade com algumas pessoa. Esses meus amigos não têm esse preconceito de você ser aluno cotista. Mas quanto à família foi bem complicado. Hoje tem uma aceitação maior porque o meu pai está no meio de professores e alguns desses professores acompanharam o problema que eu tive na escola e eles meio que jogavam na cara do meu pai que eu estava aqui e ele não dava valor. Eles dizem: “você tem uma filha que faz Engenharia no melhor curso do país e você não dá valor para isso!” Então, aos poucos, ele foi aprendendo a conviver - gostar eu não sei se gosta -, eu não converso sobre isso, mas ele aprendeu a conviver, ele aprendeu a tolerar.

Apesar de, em seu ponto de vista, não contar com o apoio da família, cumprir parte de seu projeto de vida – ingressar no curso de Engenharia e Automação na UFSC –, faz com que a jovem sinta orgulho de si e acredite que esta pode ser a oportunidade para ter “um bom futuro”. O ingresso via PAA, segundo a jovem, não diminui seu mérito, uma vez que diz ter-se empenhado e chegado a um lugar que poucas pessoas acessam. No que diz respeito ao tratamento recebido na universidade, o seu relato converge com os dos estudantes analisados até o presente momento: os professores não fazem distinção de tratamento entre alunos cotistas e não-cotistas, o que já não acontece de parte dos colegas, que fazem comentários pejorativos sobre os cotistas. A entrevistada, no entanto, lembra que seu desempenho fica na média dos demais alunos do curso, cotistas ou não. Assim resume:

Quando o assunto são as cotas, a maioria deles (dos colegas) não têm uma visão... uma maturidade de mundo. Eles acham que você está ali para tirar uma vaga deles e que os pais

investiram na educação deles e que você não vai ter o mesmo sucesso que eles podem ter. Que você não vai aproveitar da mesma maneira que eles vão aproveitar; então tem discriminação, tem! Muitas vezes, isso aparece em conversas que você tem com pessoas que você imagina... [...] Mas, não é porque você não teve boas oportunidades que você não vai ter sucesso. Você tem dificuldade na base, principalmente em engenharia. [...] Eu estudo muito e nem assim às vezes eu tenho resultado; eu já reprovei. Isso é normal: 85% dos alunos de engenharia reprovam, principalmente no primeiro semestre. Eu tive duas reprovações.

Mesmo considerando o seu desempenho equivalente ao desempenho dos seus colegas, que ingressaram na universidade pela concorrência geral, ela pondera que as PAAS são necessárias devido à qualidade do ensino ofertado pela rede pública brasileira. Estas medidas compensatórias, entretanto, em sua opinião, não deveriam se prolongar:

É uma política que quer tapar o sol com a peneira, porque é uma saída que deveria ser uma saída imediata, mas não uma saída corriqueira, uma saída que dure 20 anos, nos próximos quatro ou cinco governos, entende? Eu acho que o ensino como um todo deveria ser reestruturado, partindo do ensino fundamental até o médio. [...] como uma medida imediata é justo, mas como uma medida em longo prazo não é justo porque você acaba sendo discriminado.

Após concluir a formação de nível superior, a jovem pretende construir uma carreira promissora, que, de acordo com as expectativas que tem e com o planejamento que faz, será a de exercer a profissão Engenheira de Controle e Automação em empresas europeias. Ela acredita que as oportunidades no mercado europeu sejam melhores do que as oferecidas no Brasil.

O meu foco é me formar, ter um bom conhecimento. [...] Eu tenho vontade de ir para a Europa. Eu sou descendente de europeus, então eu tenho cidadania, é um caminho mais fácil. Eu

tenho vontade de morar lá e de me especializar. Eu já tive vontade de fazer pesquisa. Hoje eu já não tenho mais vontade; hoje a minha vontade é de me especializar em uma das áreas que a Engenharia de Controle e Automação oferece. Mas o meu objetivo é conseguir terminar a faculdade porque ainda tem muita pedra no caminho. Durante um semestre você pensa em desistir muitas vezes, em uma hora você pensa em desistir dez vezes do curso. [...] O que pretendo é ter uma oportunidade de ir para fora do país. Se essa oportunidade não vir, existem muitas empresas no ramo no mercado nacional. A gente ainda tá importando tecnologia, mas vai chegar um tempo que a gente vai conseguir produzir; nós temos engenheiros bons, mas não temos investimentos. Espero que isso mude, caso contrário meu destino é a Europa.

As razões do improvável

Conhecendo a história familiar e escolar de “Engenharia 1”, cabe agora analisar sua trajetória e as disposições individuais deste percurso.

Ela parece pertencer às famílias que compõem o grupo C, já conceituadas na análise anterior. de acordo com o exposto, em geral quem pertence a essas famílias apresenta maior dificuldade de controlar seu destino e projeta um trajeto curto e modesto para seus filhos, já que o objetivo principal consiste na obtenção de um emprego estável. No caso da estudante ora analisada, o sucesso escolar se realizou sem a colaboração e sem o consentimento dos “pais ou mesmo contra eles”, com suas “reticências ou franca oposição” (TERRAIL, 1990, p. 230).

Assim, a jovem é tomada por um duplo sentimento com relação ao prolongamento de sua escolarização – ao mesmo tempo em que deseja superar a condição familiar, se angustia por não ter esse esforço reconhecido e “autorizado”, sobretudo pelo pai. Consequentemente, ela está, simbolicamente, se distanciando- da vida familiar e, apesar de atribuir à escolarização o sentido de emancipação social e cultural, igualmente mostra experimentar um sentimento similar ao externado por “Direito 3”, uma vez que o comportamento da família lhe causa sofrimento, especialmente pela indiferença do pai.

Nesse contexto, o percurso escolar da jovem da educação básica à superior foi marcado por esforço, determinação, mas também por solidão. A ação da família, nesse caso, foi pouco relevante. Sua trajetória escolar foi desenvolvida paralelamente com a inserção no mundo do trabalho, o que é comum às famílias de seu meio social, mas difere das famílias nas quais pais são professores.

Casos como o de “Engenharia 1” são considerados casos que contrariam esta posição, na expectativa que seus filhos ingressem no mundo do trabalho durante ou após a conclusão do ensino médio. Além disto, contrariam a teoria de que em famílias nas quais pai ou mãe exerce o magistério, a tendência é que os filhos tenham mais facilidade de acesso aos bens culturais, como também não significa que o prolongamento da escolarização represente um projeto de mobilização familiar. No caso analisado, ao contrário, o percurso constituiu-se, principalmente, por meio de um projeto de mobilização pessoal da estudante; em alguns momentos da trajetória, inclusive, o projeto pessoal contrariava os planos da família.

4.3.2 “Engenharia 2”: uma história de sucesso escolar “em nome dos pais”

A entrevista com “Engenharia 2” foi realizada na BU, na UFSC, conforme indicação do estudante durante contato por rede social. Passava das 15h00 quando o jovem começou a contar, timidamente, a sua história social e escolar a de sua família. À época da entrevista, frequentava o quarto trimestre do curso de Engenharia de Materiais.

Este jovem de cor branca, tem 19 anos de idade e é natural de Florianópolis. Sua família possui estrutura nuclear tradicional – mãe, pai e duas irmãs. Sempre morou com os pais em um bairro próximo à UFSC. Seus pais concluíram a educação básica; a irmã mais velha é graduada em Engenharia de Materiais pela UFSC e a irmã mais nova cursa Pedagogia na UDESC.

Sua escolarização foi realizada em quatro diferentes escolas. A primeira, municipal, localizada no município vizinho à capital catarinense, onde cursou da primeira à metade da terceira série do ensino fundamental. Na estadual, próxima ao local onde reside atualmente, concluiu a terceira série do ensino fundamental. Durante a quarta série, frequentou uma escola particular, com bolsa integral de estudos. Por fim, foi sorteado por um colégio estadual militar para cursar o ensino fundamental II e o ensino médio. O jovem resume seu ingresso em uma escola considerada de prestígio, na qual as vagas são

bastante disputadas via sorteio: “Na época não tinha essa distinção da vaga... hoje, se eu não me engano, é 90% para filhos de Policiais Militares e servidores do colégio, na época não tinha. [...] Eu não sou filho de militar”.

O estudante frequentou o Curso Pré-vestibular da UFSC no ano de 2010. A escolha por um pré-vestibular popular deveu-se ao fato de ser gratuito e de parceria com a universidade, pois é considerado de qualidade. Ele sentiu-se seguro por conhecer outros estudantes que frequentaram o mesmo e obtiveram sucesso no vestibular.

Com o ingresso na educação superior, em um curso de alta procura, como é o da Engenharia de Materiais, ele se sentiu feliz, sobretudo pelo orgulho que proporcionava aos pais, que engendraram um projeto de mobilização familiar em torno da escolarização dos três filhos. O jovem relata este sentimento: “Me senti bastante feliz em poder dar orgulho para os meus pais porque esse era um sonho deles, terem todos os filhos em uma faculdade; eu me senti realizado porque era a principal meta que eu tinha.” Ainda sobre a mobilização dos pais, o estudante resume que eles “se sentiram muito orgulhosos e realizados porque isso [a vida escolar dos filhos] era sempre prioridade; eles trabalharam para isso, para a gente ter uma oportunidade que eles não tiveram”.

Entretanto, reconhece como elementos determinantes de seu acesso à educação superior o curso Pré-Vestibular da UFSC e o ensino ofertado pelo colégio que frequentou do ensino fundamental II ao ensino médio:

A preparação, desde o Colégio Militar, que é muito bom. O cursinho também ajudou bastante, porque tinha umas matérias que estavam meio defasadas no colégio ou até por causa do tempo, de ter esquecido e como eu estava bem preparado, eu fiz a prova com bastante calma. Então acho que foi isso, que foram esses dois que me deram (condições para o ingresso) e até pelo meu esforço também.

Após ingressar no ensino superior, o jovem sentiu dificuldades nos trimestres cursados até o momento de realização da entrevista. Os percalços com que se deparou fizeram com ele perdesse o interesse em continuar frequentando o curso. Relatava, por isso, a intenção de realizar outro curso superior em área divergente daquela em estava inscrito:

Eu senti dificuldade no curso, é... não existe nada que não possa ser acompanhado ou impossível, mas o meu desempenho não foi tão bom porque eu não me sentia muito interessado, tanto que eu pretendo fazer vestibular novamente nesse ano para tentar Direito, porque eu não me identifiquei muito com a Engenharia”.

As motivações para a mudança nasce da busca pela empregabilidade, sobretudo da que oferece estabilidade, em geral aquelas nas quais se ingressa por concurso público. Ele assim resume:

Eu estou mudando de área porque um dos fatores que influenciaram foi pela possibilidade de... pelo maior leque de empregos na área, a quantidade de oportunidades que eu poderia ter mudando de curso, não foi o único fator que influenciou, mas também me ajudou bastante a fazer essa mudança.

Para manter-se na universidade, o jovem conta com a ajuda financeira da família para alimentação, vestuário e moradia, apesar de sua condição econômica pouco confortável. Ele, por isso, arranjou uma atividade profissional como estagiário a fim de contribuir para a manutenção de suas despesas com os estudos. Ele detalha como foi esta atividade:

O estágio foi durante o último trimestre (cursado) da faculdade; foi na Engenharia de Materiais. Então, como eu disse, são separadas as fases acadêmicas de estágios. Então, eu só fazia estágio; era lá em Guabiruba, na região de Brusque; Aí eu morava lá, fiquei por mais ou menos quatro meses, eu trabalhei lá. Aí eu recebia um auxílio financeiro para me manter lá porque acabava morando a semana inteira lá.

Considerando a disparidade da qualidade do ensino ofertado pelas escolas públicas e particulares, o estudante acredita que a PAA destinada a estudantes oriundos das escolas públicas é necessária.

O ideal seria se todo mundo tivesse a mesma condição de estudar e que não houvesse cotas, mas do jeito que a gente sabe como é o nível dos

colégios particulares e dos colégios públicos, são absurdos. Eu acho que por enquanto, para ter mobilidade social, para ter uma chance de mudança, eu acho que as cotas para escola pública se fazem necessárias e eu acho importante e que é justo, quer dizer, não justo, justo nunca é, mas alcança uma tentativa de justiça, mas que seja temporário e que seja dado um jeito no ensino básico.

Como expectativa profissional futura, o jovem declarou pretender mudar de área e, após concluir a educação de nível superior, realizar concursos públicos a fim de obter um emprego que lhe garanta estabilidade.

As razões do improvável

Conhecendo a história familiar e escolar do “Engenharia 2”, interessa-nos aqui analisar as disposições individuais que constituíram este percurso de sucesso escolar.

O sentido da escolarização é percebido pelo jovem como única possibilidade de ascensão social, ideia, aliás, inculcada pelos pais desde o início de sua escolarização. . Eles montaram um projeto de escolaridade contínua para os filhos, projeto abraçado pelos três. Neste sentido, o estudante parece pertencer a uma família *educógena*⁵², isto é, das que são capazes, por suas atitudes, hábitos e estilo de vida, de levar os filhos ao sucesso escolar.

Devido ao contexto de inseguranças desde seu nascimento, o estudante revela a intenção de interromper os estudos do curso em que foi sido admitido para se dedicar à preparação do vestibular, visto que deseja cursar Direito, por acreditar em maiores chances de conquistar um emprego estável, com base na possibilidade, ainda que eventual, de maior quantidade de vagas nesta área.

⁵² Em seu estudo, Silva (1999), na análise das trajetórias investigadas, identificou uma estratégia de ascensão social empreendida pelas famílias, denominando-as *educógenas*.

4.3.3“Engenharia 3”: uma trajetória marcada pela excelência escolar

Encerrando o bloco dos estudantes que estão pertencentes às engenharias, o terceiro jovem entrevistado, o “Engenharia 3”, cursa Engenharia Civil; tem 20 anos de idade. É natural de Jaguaruna, município localizado no sul do estado de Santa Catarina.

Conforme sugestão dele, a entrevista foi realizada na UFSC, em frente ao prédio da fundação que realiza estágio, por volta das 18h00, horário em que se encerra tal atividade.

Sua família tem a tradicional estrutura nuclear (mãe, pai e dois irmãos). No período em que frequentou a educação básica, sempre morou em casa. Os pais e a irmã mais velha têm ensino superior; o pai graduado em administração; a mãe, em pedagogia e a irmã mais velha, em direito. Todos prolongaram sua escolarização em instituição privada, na cidade onde residem. O irmão mais novo está em idade escolar obrigatória e cursa a educação básica em uma escola particular, da qual recebe bolsa integral de estudos.

Meu pai estudou um pouco depois; ele foi mais devagar. Fez poucas matérias, isto porque, se não me engano, ele já tinha casado e parece que já tinham tido a minha irmã. A minha irmã fez a mesma coisa que eu: aos 17 anos entrou na faculdade. A minha mãe, na época, ela fez o ensino médio em Pedagogia (quis dizer magistério), há muitos anos atrás era assim. E agora, recentemente, ela voltou a se qualificar pra conseguir uma colocação melhor na classificação das professoras do estado.

“Engenharia 3” realizou sua escolarização em duas escolas públicas estaduais: uma, localizada no município de Jaguaruna; outra, em Tubarão. “Até o oitavo ano foi em uma escola pública estadual, em Jaguaruna; no ensino médio em Tubarão, que tinha a melhor nota no ENEM entre os colégios públicos”.

O jovem realizou um percurso escolar de êxito, destacando-se como bom aluno. Conhecia as regras do meio escolar, o que lhe possibilitou desenvolver estratégias, estimulado pelos pais, mobilizados em torno de um projeto de escolarização longa para os três filhos:

Sempre frequentei colégio público; sempre fui um aluno bem aplicado. A minha mãe, os meus pais,

eles sempre ensinaram a gente a estudar, fazer os deveres desde muito cedo. A partir da segunda ou terceira série, eles não precisavam mais acompanhar a gente, o que sempre nos levou a sermos os primeiros (alunos) da turma. Hoje eu considero muito importante ter isto desde o começo; eram coisas rotineiras, mas também fazíamos caligrafia, desenho, e tínhamos disciplina mesmo dentro de casa.

Por volta de oito, nove, dez (as notas que tirava durante a educação básica). Eu fechei o oitavo ano com média nove e pouco, aí no primeiro e segundo ano... no terceirão, eu já não dava muita atenção para os trabalhos no colégio. Estavam mandando muitos trabalhos porque era pra encher de notas, mas esses trabalhos não iriam me agregar (conhecimentos) em nada no vestibular. Então eu fazia os trabalhos para passar e estudava para o vestibular. Não me atinha a tirar dez. Meu negócio era tirar sete e passar de ano porque o vestibular era mais importante.

O estudante frequentou o Curso Pré-vestibular da UFSC no ano de 2009. Pouco antes de saber que havia sido aprovado pela UFSC, o jovem tinha passado em outros dois exames vestibulares no estado – um numa instituição pública, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), e outro em universidade privada, a Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). No entanto, enfatiza o seu desempenho no exame aplicado pela UFSC:

Já tinha feito a matrícula na UNISUL e fui fazer o vestibular da UFSC. Eu sabia que eu tinha chance, mas eu nunca mencionei com os meus colegas. A maioria dos meus amigos tinham feito colégio particular e eu fiz o colégio público porque não pude (frequentar a rede particular de ensino). Tinha muita gente que queria Engenharia Civil. Nas conversas com eles, eu senti que estava muito defasado em relação ao colégio. Tinham muitos que comentavam. Mas eu sempre fui bem aplicado no colégio. Tudo o que foi passado no colégio, tudo o que eu aprendi e fui pro vestibular e só estudando o que faltou (quis dizer sobre o

estar defasado, estudou para vencer a defasagem). E muitos colegas não. Não que achava que eu não fosse passar, mas botava pressão em cima de mim mesmo. [...] No primeiro dia que eu fiz o vestibular eu fui bem; no segundo dia fui melhor ainda e, no terceiro dia, eu fiz provas discursivas e gabaritei tudo. Então eu saí muito confiante, só esperei sair a pontuação online pra ver minha pontuação objetiva e quando eu vi que tinha feito em torno de 55 pontos eu tinha uma garantia que iria passar.

Sua família sentiu-se coroadada com o resultado obtido pelo estudante no exame vestibular, por todo o investimento empreendido na escolarização de “Engenharia 3”. Ficaram “super orgulhosos, sobretudo, por moramos num município pequeno e eu dificilmente iria passar, principalmente na UFSC”.

Atualmente, o entrevistado reside em Florianópolis, onde divide apartamento com os colegas, e exerce atividade relacionada a um dos auxílios oferecidos pela PRAE (Pró-reitoria de Assuntos Estudantis), o que contribui para suprir os custos concernentes aos seus estudos, custeando os gastos com moradia e alimentação. Como estagiário, “cumpri 20 horas semanais flexíveis”, visto que “geralmente quem emprega o pessoal da engenharia sabe que tem que ser flexível por causa do horário integral (das aulas)”. Sua família também contribui, com o pouco que pode, para sua manutenção financeira. Isso se evidencia em seu relato:

A minha família me ajuda e eu tenho bolsa na universidade desde o primeiro semestre. Eu consegui uma bolsa de um valor melhor pela FAPUE através do laboratório da Engenharia Civil; recebi alguns meses o auxílio-moradia que é bem concorrido. Pelo visto, existem pessoas com condições financeiras piores do que eu, por isso foi dado prioridade a elas e os meus pais também me ajudaram porque senão não teria como me manter. Trabalho meio período, mas no meu contrato é bolsa. Estágio tem férias e décimo terceiro, e bolsa não tem.

O jovem aborda também, em seu relato, o sistema de vestibular e as PAAs, das quais se utilizou para ingressar na educação superior.

Não seria justo (o vestibular) porque não tem as mesmas condições financeiras para todos. O vestibular cobra toda matéria do ensino médio e mais um pouco, que é o que hoje os colégios particulares dão até calculo diferencial que a gente vê na engenharia e isso jamais seria pensado em colégio público. Eu acho que não seria justo com pessoas menos favorecidas, como eu vou dizer... a má distribuição de renda talvez seja mais agravada. Quem é mais pobre vai ter menos chance de entrar aqui dentro e quem é mais rico vai ter mais chance.

Em relação às cotas, não sei, a gente está jogando o problema mais para frente, o que seria correto seria mudar a escola pública no Brasil hoje nos ensinos fundamental e médio, a gente vai estar trazendo o problema para dentro da universidade em vez de cessar lá na frente (quis dizer atrás).

Ressaltando querer seguir os passos do coordenador do laboratório em que estagia – uma vez que o admira por ele “nunca ter parado de estudar, tem mestrado, doutorado, PHD, consultoria, MBA... admiro muito ele” –, fala sobre suas expectativas profissionais para o futuro. Revela a intenção de continuar estudando e, paralelamente, trabalhando em empresa privada, visto que em sua área estas remuneram melhor os profissionais.

Eu quero me formar em engenharia, pretendo fazer um mestrado ou Economia após a Engenharia. [...] Não sei em que área que vou atuar na engenharia, mas eu espero estar empregado em uma grande empresa. Espero poder fazer jus ao meu título de engenheiro e não cometer falhas. O mestrado, o mestrado acho que eu vou fazer, dois anos, eu vou fazer.

Razões do improvável

Interessa-nos aqui, após a reconstrução da trajetória familiar e escolar de “Engenharia 3”, analisá-la a fim de desvelar as configurações sociais e disposições individuais que tornaram realizável esse percurso de sucesso.

O êxito no percurso escolar teve origem num projeto familiar de prolongamento da escolarização, sobretudo de acesso à educação superior desde os primeiros anos da vida escolar. Da mesma forma que no caso analisado anteriormente, a família de “Engenharia 3” parece ser *educógena*. Este projeto foi idealizado pelos pais e incorporado pelos três filhos. No caso ora investigado, a família transmitiu sentimentos de orgulho e de alegria diante da experiência escolar, evidenciando que:

A herança familiar é, pois, também uma questão de sentimentos [...], e a influência, na escolaridade das crianças, da “transmissão de sentimentos”, é importante, uma vez que sabemos que as relações sociais, pelas múltiplas injunções preditivas que engendram, são produtoras de efeitos de crenças individuais bem reais (LAHIRE, 1997, p. 172-3).

Entre os fatores de sucesso, além da questão familiar, o jovem mostrou conhecer as regras da instituição escolar, uma vez que reconhecia as atividades que não lhe iriam conferir os conhecimentos necessários à aprovação, deixando de fazer ou cumprindo minimamente alguns compromissos escolares para dedicar-se aos estudos concernentes às provas do vestibular.

Em seu percurso, desenvolveu uma *noção de responsabilidade*, além da capacidade de organização de horários para estudar. Tais capacidades traduziram-se em disposições individuais favoráveis de disciplina, determinação e perseverança (LAHIRE, 1997).

4.4 MEDICINA: “TRANSCENDÊNCIA” – DO SONHO À REALIDADE

Trataremos, neste bloco, da reconstrução e análise das trajetórias de três estudantes egressos do Curso Pré-vestibular da UFSC, ingressos no curso de Medicina. Dois dos jovens são do sexo masculino e uma, do sexo feminino (Quadro 7). Vale lembrar que este é o curso mais seletivo e disputado desta universidade, tanto pela mais elevada nota de corte, quanto pelo número de concorrentes, superior ao de todos os outros cursos⁵³.

⁵³ Os dados da COPERVE/UFSC, correspondentes ao vestibular 2013, mostram a relação candidato/vaga para o curso de medicina: classificação geral – 103.29; escola pública acima,

Quadro 7: Características dos estudantes do curso de Medicina

| Estudante | Idade | Sexo | Semestre |
|--------------|-------|------|----------|
| “Medicina 1” | 20 | M | 3º |
| “Medicina 2” | 22 | M | 7º |
| “Medicina 3” | 20 | F | 4º |

Fonte: Pesquisa da autora.

4.4.1 “Medicina 1”: a disciplina e o determinismo vieram da Rússia

À época da entrevista, “Medicina 1” cursava a terceira fase de seu curso de graduação. O período de realização do encontro para a entrevista, janeiro de 2013, era de recesso universitário e o estudante estava na casa de seus pais, em Joinville, município localizado no norte de Santa Catarina. O encontro ocorreu em um *shopping*, próximo à residência dos pais, num bairro que fica cerca de sete quilômetros distante do centro da cidade. O local e o horário, por volta das 14h00, foram por ele sugeridos em contato via rede social.

Este jovem, de cor branca, 20 anos de idade, é natural de Joinville. Sempre morou com a família, de estrutura nuclear tradicional – mãe, pai e dois irmãos. É o mais novo dos três irmãos. Seus pais concluíram a educação básica; os irmãos têm formação escolar de nível superior, sendo o irmão mais velho graduado em engenharia metalúrgica e a irmã, em enfermagem. Ambos formaram-se em nível superior em instituições privadas, necessitando, concomitantemente, trabalhar, pois precisavam custear os estudos.

Sua mãe é da área da saúde; trabalha como esterilizadora em infectologia; o pai trabalha na área química, mas o jovem não sabe exatamente qual é a sua profissão, visto não possuir ensino superior, apesar de desempenhar funções de engenheiro químico, ramo que conhece pelo fato de trabalhar há muitos anos na empresa. Sua mãe esteve desempregada durante um longo período, o que fez a família passar por severa dificuldade financeira.

Meus pais passaram uns dez anos bem complicados, tanto que quando meus irmãos

fizeram faculdade, meus pais não puderam ajudar. Eu estou tendo um privilégio que os meus irmãos não tiveram. Foi bem complicado. Minha mãe passou um bom tempo desempregada; a gente viveu uma situação financeira realmente mais complicada, mas passou, sobrevivemos, [...] e hoje eles podem, na medida do possível, me ajudar, mas os meus irmãos não tiveram esse tipo de auxílio financeiro, esse tipo de apoio para estudar.

O jovem realizou sua escolarização em uma única escola pública estadual, localizada na área central de Joinville, a qual atende prioritariamente aos estudantes que frequentam a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil. Ele assim resume seu percurso escolar:

Eu frequentei o ensino estadual, desde o princípio, aqui em Joinville. Sempre estudei em um colégio na área central, [...], e sempre foi um ensino de qualidade, apesar de ser uma escola pública. Os professores dessa escola estavam ali há muito tempo, então eram professores com dez, quinze anos de casa, formados em [universidades] federais. Então eu acho que foi um diferencial, também, ter uma escola pública com qualidade. Tinham as dificuldades, é claro, mas foi relativamente bom o ensino médio e o ensino fundamental em colégio público.

E foi realmente assim muito... foi muito construtivo, porque me deu oportunidade de estudar nessa escola que eu estudei, nessa escola estadual que é na área central, que é uma escola que tem um padrão diferente, geralmente [atende] só os alunos do Bolshoi, porque o Bolshoi não tem escola; então, geralmente todos os alunos do Bolshoi acabam estudando ali. Então é uma rotina diferente, com mais disciplina, mas foi muito interessante, muito construtivo.

“Medicina 1” frequentou, dos oitos aos 16 anos, a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, pela qual realizou várias viagens nacionais e internacionais. Ademais, aprendeu a falar duas línguas estrangeiras. Dentre as viagens realizadas para outros países, estão Alemanha e a

Rússia. Estes são elementos, em geral, alheios aos percursos de estudantes socioeconomicamente desfavorecidos caso do ora analisado.

Daí eu saí do Bolshoi aos 16. Eu pensei em cursar engenharia, mas daí eu vi que não tinha vocação e daí acabei optando por medicina. Eu comecei a fazer o cursinho com 18 e daí deu tudo certo; meu primeiro vestibular eu consegui passar e estou cursando, ainda bem.! (risos).

Quando saiu da Escola do Bolshoi aos 16 anos, ele pensou em cursar engenharia, mas logo percebeu que não se identificava com o curso. O período de escolha foi cercado por inseguranças e indecisões, mas acabou optando por fazer medicina.

Na verdade, eu tenho um longo histórico de indecisões; medicina nunca foi meu sonho. Eu dancei balé aqui em Joinville durante oito anos no Bolshoi; daí eu queria ser bailarino. Daí, quando eu parei de dançar, eu não queria seguir profissionalmente, foi muito bom pra minha educação, sabe, poder ter acesso a curso de línguas, ter experiências, viagens e tudo sem ter custo algum; então isso foi muito bom, ter uma educação de qualidade, também no nível pessoal, porém não era o que eu queria.

Assim, em 2011, aos 18 anos, o estudante ingressou no Curso Pré-vestibular da UFSC. A escolha ocorreu por ser ele gratuito, uma vez que o estudante não possuía recursos financeiros para custear um cursinho em instituição privada. Também foi determinante para a escolha o fato de as aulas serem oferecidas no período noturno (pois trabalha em um período), e por sua reconhecida qualidade em razão da parceria com a UFSC.

Acho que foi a disponibilidade de horário, a questão financeira também, porque o fato de ser gratuito... querendo ou não, os cursinhos hoje estão com os preços muito elevados, o que acaba restringindo o acesso. Então realmente foi a qualidade, a questão financeira e a disponibilidade de horário, o que também é muito bom. O fato de ser noturno dava para desempenhar as atividades

durante o dia e conseguir frequentar o cursinho com tranquilidade.

O presente relato converge com o de “Engenharia 1”, pois ambos consideram como elemento determinante para o ingresso na educação superior os professores que tiveram durante o percurso escolar. Entretanto, “Medicina 1” destaca que foi necessário estudar muitas horas por dia, entre 10 e 16 horas, para estar preparado para o exame vestibular.

Os professores conhecem muito bem o estilo da prova; eles conhecem o que estão fazendo, e acho que também a carga horária de estudos, porque medicina é um curso que a concorrência é muito elevada; então tem que estudar muitas horas, fora correr atrás, mas acho que o determinante foi realmente a preparação, porque o cursinho, pelo menos aqui em Joinville, é uma espécie de família. Os professores [...] davam muito espaço, eu aproveitava muito esse espaço, tirar dúvida antes da aula, intervalo, depois da aula. Eles realmente tentavam trazer proximidade; muitas vezes, eu acho que é até uma carência deles por trabalharem na rede privada e não terem essa liberdade lá; então eles aproveitavam e contavam as histórias pessoais e realmente era uma família, foi uma experiência muito marcante.

Apesar de dedicar muitas horas do dia aos estudos preparatórios para o vestibular, e também trabalhar, o jovem considera que a “maratona” foi de certa forma tranquila, uma vez que conseguia organizar-se de modo a sobrar tempo para a diversão. Ele assim resume:

Eu trabalhava e estudava; então sobrava tempo para ter uma vida normal fora e poder estudar tranquilamente durante a noite. [...] Era tranquilo. Na verdade, eu trabalhava quatro horas por dia e ajudava a me manter financeiramente, porque eu sempre gostei de ter mais independência.

O estudante percebe o exame vestibular como um dispositivo justo, uma vez que seleciona “pelo mérito da dedicação”. Ele sublinha

que foram realizadas mudanças no exame nos últimos anos, no sentido de as questões exigirem mais raciocínio e menos “decoreba” por parte dos candidatos. No entanto, acredita que esse processo continua desigual e excludente, visto que “a igualdade não vai se alcançar jamais, mas se alcançar a equidade, do jeito que está já está bom”.

Ao saber que havia sido aprovado no vestibular, sentiu-se tomado por um sentimento de felicidade e plenitude, e garante se orgulhar por ter ingressado no curso mais disputado da UFSC. No entanto, após o ingresso, viu que este curso difere dos demais apenas quanto ao ingresso.

Foi muito bom, mas acho que eu não sinto tanta diferença, porque é um curso normal; a única diferença mesmo é a dificuldade de passar, porque você sabe que o corte é oitenta [pontos] e você vai ter que correr atrás daquele corte, mas em relação ao curso não muda, sabe, porque a federal tem um nível muito alto, todo mundo tem que estudar muito, eu acabo... eu tenho muitas amizades que fiz no cursinho, que fazem outros cursos, e a rotina também é a mesma. Não é pelo fato de ser um curso prestigiado, mas acho que a única coisa que muda mesmo é aquele medo da concorrência, você saber que vai ter que fazer 80 pontos, mas tirando isso... é uma vitória, é claro, mas acho que é idêntica à de todos os outros vestibulandos; aquela emoção, porque depois o jogo é o mesmo para todo mundo.

Sua família sente-se muito orgulhosa com o sucesso escolar do filho, por se traduzir em sucesso da família. O ingresso é percebido por ele e pelos pais como possibilidade de ascensão social, sobretudo por entenderem que só fazem o curso de medicina os que pertencem às classes providas de capitais de toda ordem. O estudante revela que seus colegas não-cotistas têm um nível elevado, não só economicamente, mas também cultural e socialmente, visto que “são diferentes, frequentam outros lugares, tiveram um outro tipo de educação”. Retomando o sentimento dos pais, acrescenta:

Ficaram realmente muito felizes, porque no começo eu falava para a minha mãe: “Olha mãe eu estou prestando [vestibular], mas acho que vai [demorar] uns três anos pra eu passar”. Eu não

esperava passar. Foi uma surpresa e foi muito bom, porque da minha família eu sou o primeiro que está cursando Medicina e isso é muito prazeroso, porque, querendo ou não, é um curso que é caro. Se fosse pra custear um curso em universidade particular, hoje a média custa 400 mil reais um curso completo; então tem aquela felicidade de ter oportunidade.

O seu desempenho nas disciplinas já cursadas fica dentro da “média geral da turma”, e isso o deixa satisfeito, pois, antes do início do curso, conjecturava que estaria aquém dos seus colegas que frequentaram escolas particulares consideradas de qualidade. No entanto, a diferença com relação às notas ficou no vestibular, uma vez que, tanto as suas notas, caso que o ingresso se deu via PAA destinada a estudantes oriundos de escola pública, quanto a de seus colegas não-cotistas são semelhantes, embora, por vezes, as dos cotistas sejam maiores.

Então, o desempenho eu acho que fica dentro do padrão. Eu peço em alguns aspectos; por exemplo, eu tento levar o curso mais tranquilo para poder sair, ter uma vida social e não ficar só naquela coisa... porque são seis anos, então não adianta você pirar nos livros e chegar ao final do curso falecendo. Meu I.A. fica acima da média; atualmente, eu estou com I.A. nove, [...] eu acho que eu estudo bastante, fico dentro da média geral da turma. Essa é a média da turma. Eu consigo acompanhar bem. [...] Na minha sala, pelo menos, os cotistas conseguem acompanhar sim, se você pegar as notas tem uma média que é uniforme.

Quando eu comecei o curso, você sente uma certa diferença porque... os alunos, querendo ou não, que não fazem parte, que não entram por cotas, eles fazem parte de uma elite, sabe, eles estudaram em colégios de elite que trazem pra eles essa concepção de que cotas é ruim, eles estão roubando a vaga de vocês. Então no começo você escuta muitas coisas que até mesmo são desagradáveis, sabe! Isso acontece porque são pessoas que muitas vezes são até um pouco alienadas [...] mas depois que você está lá dentro,

acabou as diferenças, sabe, aí você começa a tirar nota mais alta que eles e você vai se destacando e eles percebem que o fato de ser cotista ou não... essa diferença de corte ficou no vestibular. [...]

No início do curso, os colegas não-cotistas faziam comentários desagradáveis com relação às PAAs, uma vez que trazem consigo a ideia de que os cotistas estão tirando injustamente suas vagas, por precisarem de uma pontuação menor para serem aprovados. Entretanto, no decorrer dos semestres, passaram a compreender que os demais “têm capacidade para estar ali”.

Para manter-se na universidade, usufrui de auxílios por ela oferecidos. Além de bolsa de pesquisa, o estudante recebe auxílio RU, o que supre a maior parte de suas necessidades quanto à alimentação, visto que ele realiza as duas refeições principais do dia neste restaurante. Também conta com o auxílio-moradia, com o qual consegue pagar o aluguel do apartamento que divide com colegas de universidade. Mas ressalta que mesmo usufruindo de diversos auxílios da universidade e da ajuda dos pais, pelo fato de Florianópolis ser uma cidade com custo de vida alto, por vezes o orçamento “fica apertado”.

Atualmente eu usufruo das bolsas da PRAE. Fiz o meu cadastro quando eu comecei o curso e realmente é uma ajuda que hoje eu acho que poderia ser um pouco maior para os cursos que são integrais, porque não tem tempo pra gente desempenhar algumas atividades, mas eu consegui o benefício do RU e auxílio-moradia. Eu também mantenho uma bolsa de pesquisa que ajudam a custear. Mas como Floripa é uma cidade que é muito cara, eu acho que os valores que a universidade repassa já estão um pouco defasados. Então eu acabo necessitando um pouco de ajuda financeira dos meus pais, mas é relativamente pouco.

Após concluir o curso, o jovem revela a intenção desenvolver a profissão como compromisso social, trabalhando no SUS, por perceber que assim estaria devolvendo à classe à qual pertence a oportunidade que lhe foi dada. Logo depois, pretende especializar-se em Neurologia.

Então, é frequentar o curso até terminar e depois eu desejo fazer residência, tentar em Floripa ou Porto Alegre, residência em neurologia. E realmente os meus objetivos é ir trabalhar no SUS e trazer pra sociedade... eu quero fazer um bom curso por isso sabe, eu sei que a sociedade investe indiretamente, não é algo direto, mas indiretamente e eu quero trazer também retorno, ser um bom profissional e poder exercer uma profissão da maneira correta e poder também ter uma parte social, trabalhar no SUS e trazer um retorno social por ser um bom profissional. [...] Porque eu faço parte da classe social que utiliza o SUS; então eu acho que não há nada melhor do que eu fazer uma boa formação e voltar para atender melhor, realmente eu acho que não dá pra você querer que o todo se modifique sem as pequenas partes irem se modificando, então eu acho que fazer uma boa faculdade, poder retornar e oferecer um atendimento de qualidade acho que é uma boa maneira de valorizar as oportunidades que tive. Financeiramente eu não estaria [cursando Medicina] se não utilizasse dos programas sociais.

Ao final da entrevista, mais uma vez revela a intenção de continuar estudando, fazer mestrado e doutorado para seguir carreira acadêmica, por ter desenvolvido uma admiração e gratidão por seus professores. Assim ele explicita: “Tive minha vida mudada pelos meus professores e gostaria de poder fazer o mesmo por alguém.”

As razões do improvável

Conhecendo a história social e familiar do “Medicina 1”, cabe-nos interpretar algumas das configurações singulares do sucesso de seu percurso escolar .

O jovem o conseguiu sobretudo por uma mobilização pessoal, a partir das oportunidades escolares, sociais e culturais, ao frequentar a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil. Tal prática socializadora fez com que ele desenvolvesse capacidades especialmente no plano moral, que se traduziram em disposições favoráveis de disciplina e determinação em seus estudos (LAHIRE, 1997).

Parece que o estudante se beneficiou também de um projeto de escolarização continuada idealizado pela mãe e incorporado pelos três filhos. Esta ofereceu aos filhos, desde o início da escolarização, apoio afetivo, traduzido em incentivo. Neste sentido, a inspiração para o prolongamento dos estudos foi motivado também pela trajetória dos irmãos, que concluíram o nível superior apesar das condições adversas, precisando trabalhar durante o dia todo para custear os cursos que frequentavam.

No entanto, como destaca Lahire (1997), apenas ter pessoas da família com capital cultural não diz sobre a sua transmissão, uma vez que a transmissão do capital cultural e escolar não se dá meramente pela presença desses membros na família, mas por meio de um projeto que viabiliza a transmissão.

Buscando realizar seu projeto de vida, desenvolveu práticas socializadoras, como a organização de horários para os estudos, mesmo precisando dividir seu tempo entre o trabalhar e estudar. Ele próprio percebe o prolongamento da escolarização como um instrumento de superação cultural e econômica, estando imbuído das ideias que fundam as sociedades democráticas em que a ascensão social deve ocorrer pela via da escolarização.

4.4.2 “Medicina 2”: Aplicação – o despertar

A entrevista com “Medicina 2” foi realizada em Jaraguá do Sul, município localizado no norte de Santa Catarina, onde residem seus pais. Esta é uma casa cedida pela igreja da qual o pai é pastor, visto que, nos recessos universitários, o jovem retorna à casa da família. Neste período, ele cursava a sétima fase do curso.

Este estudante, de cor branca, 22 anos, é natural do Uruguai, país sul-americano. Sempre morou com a família, de estrutura nuclear tradicional (mãe, pai e irmã). Aos sete anos, mudou-se do Uruguai com a família para Porto Alegre, no Rio Grande Sul. Logo depois, retornou para o Uruguai e, com 12 anos de idade, veio com a família para Florianópolis. Nesta ocasião, residiu no Morro da Queimada, comunidade periférica localizada na área central da cidade.

Seu pai concluiu o ensino superior graduando-se em teologia em uma universidade uruguaia e exerce a profissão de pastor em uma igreja evangélica. A mãe concluiu a educação básica e iniciou o curso de graduação em teologia, também no Uruguai, mas desistiu antes da conclusão. Logo após, fez um curso de formação de professores, equivalente ao magistério no Brasil, área em que trabalha atualmente,

visto que está empregada como auxiliar de professora em uma “escola de apoio”. A irmã está cursando a educação básica, uma vez que se encontra em idade escolar obrigatória. Tem a intenção de realizar “a mesma caminhada que” o irmão e ingressar no curso de medicina na UFSC.

“Medicina 2” teve uma escolarização considerada transitória, permeada por instabilidades, uma vez que frequentou cinco escolas públicas em três cidades diferentes. Uma delas, federal, no Uruguai; outra, municipal, em Porto Alegre, e três em Florianópolis, duas das quais estaduais (na área central) e o Colégio de Aplicação, de âmbito federal, localizado no *campus* da universidade. Ele assim resume este percurso:

A primeira série do ensino fundamental eu fiz em Porto Alegre [...] num colégio municipal. [...] Da segunda até a sexta série eu fiz no Uruguai, [...] Então a gente voltou para o Uruguai. Eu estudei lá em uma escola pública. Lá todas as escolas são do governo federal. Depois da sexta série, voltei para o Brasil; fiz a sétima e parte da oitava em Florianópolis, em um colégio estadual. E na oitava série passei para [outra escola] estadual; fiz parte da oitava, primeiro e segundo ano lá; o terceiro eu fiz em um Colégio de Aplicação. Essas foram minhas escolas.

O estudante frequentou o Curso Pré-vestibular da UFSC no ano de 2009, após concluir a educação básica. A escolha se deveu à sua gratuidade, pois o estudante não possuía recursos econômicos suficientes para subsidiar um curso privado.

Quando eu cheguei no terceiro, eu não conhecia nada de cursinho; estava perdido nessa área. Aí eu comecei a procurar e comecei a comparar preços, fui [...] até esses colégios particulares mais reconhecidos de Florianópolis. E aí no jornal, [...] eu achei uma notinha de rodapé que falava do cursinho da UFSC, e aí eu pensei: “deve ser legal, vou lá procurar!”. Eu não sabia se era de graça ou não e o que precisava para participar. Acabei descobrindo que era de graça e que eles consideravam o histórico escolar e o meu histórico era bom e consideravam a situação

socioeconômica que também me favorecia. Então eu fiz o cursinho mesmo primeiro pelo custo [...] porque estava com pouco dinheiro.

Antes de ser sorteado para ocupar uma das vagas do referido Colégio de Aplicação, no terceiro ano do ensino médio, o estudante não tinha conhecimento de que existia uma universidade pública e gratuita na cidade. Após o seu ingresso nessa instituição, “despertou” para a possibilidade de escolarização continuada. O jovem assim relata:

Eu não cogitava nem fazer universidade. Era uma coisa meio longe de mim, distante, porque eu não conhecia ninguém da universidade, não sabia como era, nem sabia que era de graça a universidade. Aí no ensino médio comecei a me voltar para esse lado da medicina, mas decidir mesmo foi só na hora da inscrição porque eu estava em dúvida se fazia medicina ou engenharia civil. Começou a se tornar plausível essa possibilidade [de ingressar na universidade] na passagem de 2008 para 2009, quando eu mudei para o Colégio de Aplicação [...] e tipo era fevereiro ou março de 2009 e eu nem conhecia o Aplicação e do nada eu vi que estavam abertas as inscrições e daí me inscrevi. Aí eu já estava inserido na [universidade] e comecei a ver o pessoal e conhecer; e foi nesse ano que eu vi que dava para entrar tranquilo, que o ambiente era legal e que valia a pena por estar em um colégio que está dentro da [universidade].

A aprovação no exame vestibular lhe causou “uma sensação de realização, porque a gente passa o ano todo tentando, correndo atrás, pensando em talvez passar, aí de repente a gente vê que todo esforço valeu a pena”. Para sua família, o sentimento foi de orgulho e realização; todos sentiram-se contemplados pela superação de “Medicina 2” com a aprovação no vestibular. Ele relata este momento:

A minha família ficou louca na hora. Estavam só a minha mãe e a minha irmã na, verdade, mas elas piraram, começaram a pular, todo mundo ligava, então foi um momento bem agitado, assim. Meu pai não estava em casa; ele estava viajando, mas a

gente ligou por telefone e assim que ele chegou ficou superfeliz também, me abraçou e tal. Foi uma surpresa tanto quanto para mim, tipo um momento efervescente, do nada todo mundo começou a pular e ficou feliz pra caramba, foi legal pra caramba.

O estudante fez uso da PAA destinada a estudantes oriundos de escola pública para ingressar na UFSC, e relata que ouviu muitos comentários desagradáveis a este respeito por parte dos colegas de curso. Mas garante que não enfrentou dificuldades quanto ao seu desempenho, visto que este é satisfatório, mantendo-se sempre na média da turma.

Eu já ouvi bastante comentário porque geralmente quem não fez uso de ações afirmativas... assim, o pessoal discorda da política de cotas porque tira bastante vagas deles; mas nunca sofri nenhuma discriminação e acho que o acompanhamento do curso é bem parecido. Não dá para distinguir quem é das cotas e quem não é.

Além da questão das notas, o estudante percebe a distinção entre ele e os colegas não-cotistas. Pelo “estilo”, é possível distinguir os originários das escolas públicas dos que frequentaram escolas privadas, pois “tem diferença sim, no estilo; você sente mais ou menos quem é das cotas e quem não é, porque a pessoa está toda inserida num meio, ela vai em lugares diferentes, é diferente”.

Para manter-se na universidade, o estudante faz uso dos auxílios ofertados por ela, além de receber ajuda da família. Atualmente, o estudante recebe auxílio RU para fazer suas refeições (almoço e jantar), auxílio-moradia com o qual custeia o aluguel do quarto da república de estudante onde reside, e é bolsista-permanência. Portanto, declara que depende prioritariamente da própria universidade para lá permanecer.

Apesar dos percalços enfrentados durante a preparação para o vestibular, uma vez que dedicava muitas horas do dia para vencer a defasagem do ensino recebido durante a educação básica, considera que este dispositivo é legítimo e adequado para selecionar os estudantes que ocuparão uma vaga na universidade.

É justo sim porque ele compara, com a mesma prova, igualmente, alunos que têm possibilidades

diferentes, isso que o pessoal coloca sempre porque alguns são desfavorecidos, mas ao mesmo tempo oferece as vagas cotas para escola pública e para negros que ajudam bastante e, paralelamente a isso, oferece o cursinho da UFSC, que eu acho que é uma ferramenta incrível da universidade, que já dá um suporte para a pessoa que teria desvantagem em relação aos outros nessa prova, porque a pessoa está podendo ter acesso ao conhecimento para poder fazer a prova. Se não passar de primeira, consegue num segundo vestibular; vai tentando.

O jovem preocupa-se muito com o seu futuro, sobretudo com seu sustento, que pretende suprir trabalhando inicialmente no Programa Saúde da Família do SUS em postos de saúde e depois especializar-se em uma das áreas oferecidas pela medicina, por meio de um programa de residência.

As razões do improvável

O percurso escolar de êxito deste estudante foi engendrado, sobretudo, a partir da mobilização pessoal, mas sua constituição também contou com um contexto familiar favorável. Algo interessante de ser percebido é que a possibilidade do percurso realizado só foi vislumbrada a partir do ingresso em um Colégio de Aplicação, no qual o entrevistado pôde ter contato com a universidade, assim como estabelecer uma rede de relações com estudantes de diversas classes sociais, dentre eles filhos de professores da própria instituição, que lhe apontaram a possibilidade e o encorajaram para a escolarização continuada. O convívio com pessoas de todas as classes sociais aconteceu também por meio da igreja, por seu filho do pastor.

Neste contexto, o fato de ele conviver, por meio das atividades escolares e relativas a uma confissão religiosa, com pessoas de diversas camadas sociais, tendo então vivenciado experiências que ampliaram o seu universo cultural, fez com que pudesse planejar uma trajetória escolar que contraria o seu destino social.

Vale destacar a relação entre o processo migratório da família e a trajetória escolar de “Medicina 2”. Apesar das condições precárias vivenciadas em Florianópolis, estas eram mais favoráveis à escolarização do jovem do que a condição de vida a que estavam submetidos no Uruguai.

O entrevistado mostra perceber a escolarização como única possibilidade de ascensão social, acreditando que não só ele, mas também toda a família está passando por um movimento de deslocamento de classe. Isto ocorreria não somente devido à sua própria performance, mas também pelo engendramento de um projeto de escolarização para a irmã, a qual, como vimos, tem a intenção de seguir caminho escolar similar ao do irmão, e apoio neste sentido.

4.4.3 “Medicina 3”: o impossível tornou-se realidade

A jovem que encerra este bloco, “Medicina 3”, à época da entrevista cursava a quarta fase de graduação. Esta jovem, de cor branca, 20 anos de idade, é natural do município de Blumenau, localizado no norte de Santa Catarina. A entrevista foi realizada em frente à BU, na UFSC, logo após o almoço, por volta das 14h00, conforme sugestão sua.

A história escolar e familiar foi por ela relatada, inicialmente, com certa timidez. Sua família possui estrutura nuclear tradicional – mãe, pai e irmã – e durante o período em que cursava a educação básica, sempre residiu na casa dos pais. Eles apenas concluíram a educação básica, não tendo tido oportunidade de dar continuidade aos estudos, uma vez que precisavam priorizar a atividade laboral para subsidiar o sustento da família, pois, logo depois que se casaram, tiveram as duas filhas. Sua irmã, que é dois anos mais nova, está cursando o segundo ano do ensino médio, haja vista que se encontra em idade escolar.

“Medicina 3” realizou sua escolarização em duas escolas públicas estaduais, localizadas em um bairro de sua cidade natal. Assim como o bairro em que residia, a escola era pequena; todos que ali estudavam se conheciam.

Após concluir a educação básica, a jovem prestou o vestibular para a UFSC, mas foi reprovada e então se sentiu “enganada pela escola pública”, haja vista que, ao responder à prova do vestibular, percebeu que não possuía os conhecimentos exigidos. Este sentimento é relatado em tom de revolta. Foi então que decidiu estudar para superar estas defasagens. Começou estudando sozinha, visto que o Pré-Vestibular da UFSC ofertava o curso semiextensivo com início no segundo semestre, tendo nele ingressado no ano de 2010. Assim resume este percurso:

Eu comecei a estudar sozinha, antes do cursinho, porque, depois que eu não passei, comecei a estudar, já fui tentando me organizar. Aí eu tive

que ver tudo que eu não tive, coisas até do ensino fundamental, muitas coisas básicas; tinham coisas que eu deveria ter aprendido na 7ª ou na 8ª, que eu não tive, matemática principalmente.

Os materiais para preparar-se para o vestibular foram emprestados por pessoas que conhecia ou ganhos da irmã, que estava cursando o segundo ano do ensino médio. Este período foi árduo, visto que ela não conhecia a “realidade” do exame vestibular, ou seja, não fazia ideia dos conteúdos que seriam cobrados.

Eu estudei por alguns livros do ensino médio que eu tinha ou que eu ganhei. Eu ganhei alguns da minha irmã - ela tava no segundo ano do ensino médio -; então alguns livros dela eu utilizava para estudar ou alguns que eu já tinha, outros ganhados de pessoas. Eu também ganhava apostila de cursinho. Eu procurei algumas coisas na internet, mas era só para complementar (eu quase não entrava), e depois com o material do cursinho. Eu resolvi, acho, que umas cinco provas do vestibular antigas da UFSC; isso ajudou mais no final do ano. Só que eu entrei na realidade do vestibular muito tarde; se eu tivesse me organizado melhor durante o ensino médio, eu teria passado direto, mas eu não tinha ideia do que faltava eu aprender.

Esta jovem foi a primeira pessoa do seu grupo familiar a ingressar na educação superior. Além dela, a única da família que até agora prosseguiu nos estudos após concluir a educação básica foi um primo, que está realizando um curso técnico.

A jovem considera que é preciso ter dedicação e disciplina para conseguir adquirir os conhecimentos necessários à aprovação no vestibular de medicina. Ela lembra que, para atingir a nota necessária a esta aprovação, foi preciso estudar além dos horários das aulas do cursinho. Realizava as leituras e os exercícios durante todo o dia, e frequentava o Pré-Vestibular da UFSC no período noturno. Assim relata:

Acho que foi a disciplina. Acho fundamental, o cursinho foi bom, ajudou muito a revisar e me acalmar e também para poder encontrar outras pessoas, porque eu ficava sozinha o dia inteiro

estudando e eu sei que os primeiros meses de 2010 foram ruins porque o meu rendimento era menor e eu ficava sozinha, eu acho que não falava com ninguém; aí depois, com os professores, eles incentivavam.

Ao concluir a educação básica, teve dúvidas sobre o caminho a seguir, visto que desejava prolongar sua escolarização, mas por se tratar de um fato incomum ao grupo social ao qual pertence, percebia isso como uma escolha “errada”. Seus familiares, exceto seus pais, julgavam negativamente a escolha. Apesar do enfrentamento da família, ela se sentiu feliz e realizada por ter superado o vestibular e ingressado na universidade:

Tu te sentes feliz; tu te sentes bem porque é o que tu sempre sonhou. Quando eu entrei, parecia que eu estava sonhando; pra mim era uma coisa muito longe, ainda no terceirão, estudar na UFSC e ainda em medicina, era uma coisa super longe, principalmente por eu sempre ter ouvido que medicina é um curso que só pessoas ricas fazem que eu... Muita gente me perguntava o que eu queria fazer e eu dizia: ‘medicina!’ (risos). E as pessoas diziam: ‘para de sonhar!’ Pessoas da minha família, porque é cultura das pessoas de perto da minha casa, de quando você faz 16 anos você começa a trabalhar; daí esse fator estava me deixando em dúvida, eu sei que no terceirão, depois de 2010, eu ficava assim: será que eu tenho que estudar ou eu tenho que trabalhar? E eu acho que eu faria isso... eu acho que o fator fundamental foi a minha mãe. Foram os meus pais, porque se não fosse a força deles, se eles não me apoiassem, porque muitas pessoas eram contra, mas principalmente da minha família eram contra que eu ficasse estudando. Eu acho que o contexto é diferente.

Como vimos, a estudante vivenciou um contexto ao mesmo tempo impeditivo – se levarmos em conta os outros familiares e pessoas com as quais convivia – e favorável – propiciado pelos pais, especialmente pela mãe – no que concerne ao prolongamento de sua escolarização. Estes, mesmo em situação econômica precária,

priorizaram a escolarização da filha, aceitando que não trabalhasse durante a educação básica e à época da frequência no pré-vestibular. Sentiram-se coroados com a aprovação da filha, conforme ela relata: “Todo mundo me deu parabéns, ficou feliz! A minha mãe mesmo... o meu pai e a minha mãe... acho que eles não acreditaram... não sei como eles reagiram. Eles aparentavam estar felizes. Todo mundo me deu bastante força”.

A estudante ingressou na educação superior via PAA, destinada a estudantes oriundos de escola pública, e afirma que seu desempenho acadêmico tem ficado acima da média. Entretanto, pensa que as PAAs não são uma medida adequada para o ingresso nas universidades brasileiras, uma vez que tais estudantes não “acompanhariam o curso”. Discurso, em princípio, contraditório com o que vivenciou em sua experiência pessoal. Mas ela tem observado outras experiências para fazer a afirmação:

Eu não acho certo que o governo tenha aumentado para 50%, porque você pode facilitar o acesso, mas daí... tá, ele vai entrar com uma nota menor e vai ser muito mais difícil de acompanhar a faculdade. No meu caso, eu não tive nenhuma dificuldade, porque eu tinha uma boa base de biologia e química, mas tem muitas coisas... na minha sala mesmo tem duas paraguaias, intercambistas, que por elas terem uma base frágil no Paraguai de biologia, química e outras matérias, o ensino médio delas é bem diferente do nosso e não tem vestibular. Elas não fizeram o vestibular só foi por um teste de português e não sei quais fatores foram analisados e elas vieram para a faculdade; então elas têm uma dificuldade enorme para acompanhar o curso. Elas têm que ter aulas particulares e sempre precisam de ajuda. É isso que eu acho errado, porque o aluno de escola pública vai entrar na faculdade e vai se achar inferior, mas não é pelo fato de não ter capacidade, mas sim por ele não ter tido a base, e agora ele vai ter que perder mais tempo para recuperar o que não teve, [...] eu sei porque eu tenho contato com amigas que são da escola pública e às vezes elas se acham inferior porque não tiveram a base; isso é errado, eles têm é que

melhorar o ensino médio porque aumentando isso [PAAs] só vai piorar.

A estudante optou por ingressar na universidade pela política de cotas destinadas a estudantes oriundos de escola pública, e garante que, com relação aos professores e funcionários da universidade, não sofreu distinção no tratamento recebido. Entretanto, quando se trata dos alunos da sua turma, a jovem percebe constantemente que estes parecem se sentir insatisfeitos com o ingresso de alguns estudantes com uma pontuação inferior à que eles atingiram, devido às cotas, e assim explica:

É diferente. Para eles é natural entrar na faculdade; pra mim era uma coisa de outro mundo; pra mim era maravilhoso. Quando eu entrei, eu me achava inferior. Eu achava que eu iria ter muita dificuldade por ter sempre estudado em escola pública; achei que iria ser mais burra ou alguma coisa do tipo, mas não sei, ao longo do curso eu vi que não tem muita diferença. Tu vê que alguns pontos eles podem se sobressair, mas eu não sei se as vezes... porque agora mesmo eu não sinto a diferença, em questão de aprendizado, de aproveitamento do curso eu não sinto diferença, mas às vezes não sei se é falta de segurança para falar. No meu caso eu tenho muita dificuldade para falar em público ou então expressar meus pensamentos, minhas opiniões na aula. Então eu acho que é diferente, sabe, eles têm mais coragem de chegar e falar com o professor na frente de todo mundo. Eu acho que eu fico mais retraída e ainda fico muito por esse medo, por me achar inferior, eu tive muita dificuldade de relacionamento. Agora eu tô melhorando, mas ainda tenho bastante.

As suas necessidades econômicas são supridas pelos pais, que, desde que a estudante ingressou na universidade, custeiam o aluguel do apartamento que divide com duas colegas de universidade, bem como as despesas relacionadas à alimentação e ao vestuário, entre outras. Considerando a carga horária de aulas, a jovem optou por se dedicar integralmente aos estudos, apesar de ter claro que o recurso proveniente de uma bolsa, por exemplo, ajudaria muito sua família.

A escolha mencionada acima, de não exercer atividade que não estivessem relacionadas com a graduação, contempla suas preocupações e expectativas com relação ao futuro, certa de que, se dedicando integralmente à formação, terá melhores oportunidades de empregabilidade. No entanto, revela ainda a intenção de exercer a profissão de médica como um “compromisso social”. Ela assim se expressa:

Eu tenho muita dúvida em relação ao caminho que eu vou seguir. Eu estou no começo e vou experimentar cada coisa da medicina ainda. Eu quero, a princípio, me dedicar a todas as áreas, a tudo que eu aprender, estudar da melhor forma cada coisa. Vou me esforçar ao máximo na faculdade para depois decidir o caminho que eu vou seguir. Depois que eu terminar, eu já queria fazer uma residência e depois seguir, porque não adianta eu ficar prevendo agora; ainda está muito cedo. Eu sempre quis trabalhar na África, por algum tempo, pelo Médico Sem Fronteiras. Eu acho que seria uma experiência bem interessante e daí eu não sei o rumo que eu vou tomar.

As razões do improvável

Interessa-nos, aqui, após conhecer a história escolar e familiar de “Medicina 3”, analisar quais seriam os traços constituidores deste percurso de sucesso escolar.

Esta jovem parece pertencer a uma família do o grupo C, de acordo com a classificação de Terrail, (1990), com exceção dos pais, já sinalizado nas análises deste estudo. É um grupo que em geral se opõe ou resiste à aspiração a estudos longos. Nestes casos, geralmente, o sucesso escolar atinge apenas um membro da família, que foi o que aconteceu com ela.

O percurso escolar de sucesso de “Medicina 3” edificou-se sobre um projeto escolar familiar, engendrado por seus pais, sobretudo por sua mãe, contrariando a decisão comum de seu grupo social, no qual os jovens devem ocupar um posto de trabalho imediatamente após a conclusão da educação básica, ou mesmo durante este período, dividindo seu tempo entre trabalho e estudo. Os pais da estudante, no caso, lhe permitiram dedicação integral aos estudos, atividade que lhe tomava entre 10 e 12 horas diárias.

No presente caso, os pais transmitiram sentimentos de orgulho e de alegria diante da experiência escolar da filha, oferecendo condições para que seguisse alcançar seu projeto. As condições se traduziram em disposições favoráveis de disciplina, determinação e perseverança.

Percebendo a escolarização contínua como única possibilidade de ascensão social, desenvolveu uma *noção de responsabilidade* para que seu projeto de vida se concretizasse. Organizou seus horários para os estudos. Inicialmente, como não dispunha de ajuda de professores, preparou-se sozinha para o exame vestibular, buscando materiais que a pudessem auxiliar. Suas estratégias revelam conhecimento do jogo escolar e sua disposição de nele investir.

A forma com que a estudante se coloca com relação às PAAs pode parecer contraditória, pois, sendo cotista, sua colocação revela na análise, em certa medida bastante dolorosa, a experiência de outros estudantes. Ela percebe que a política de cotas não basta é suficiente, não passando de um paliativo. Em sua opinião, é preciso rever a educação básica, pois aqueles que têm uma escolarização precária oferecida por algumas escolas públicas, ao ingressar na educação superior apresentam dificuldades em acompanhar o grupo, conforme casos ressaltados por ela. Entretanto, não é o caso dos estudantes analisados neste estudo. Ela está representando uma exceção. A permanência passa a constituir um desafio diário, sobretudo pela questão financeira. Junto a isso, há algo mais, que é o sentimento de não-pertencimento, de ser inferior, que acomete mesmo os que não apenas acompanham o grupo, mas que mostram resultados “acima da média” nos cursos superiores que frequentam, caso semelhante ao do “Medicina 3”. Trata-se de um sentimento, uma quase certeza, que atravessa os anos de graduação. É a sensação de estar num meio social ao qual não pertencem, para o qual a escola não preparou. É a sensação da condição de “degradados”, que superam com muito empenho e uma série de disposições, um conjunto de fatores variados que lhes permite ingressar no foro dos “favoritos”, apesar da persistência da sensação de não conseguir se apropriar plenamente desta condição.

5 DISPOSIÇÕES DESVELADAS NAS ANÁLISES DAS TRAJETÓRIAS

Analisando os dados coletados junto aos nove sujeitos do presente estudo, faz-se importante remeter aos objetivos propostos na elaboração do projeto de pesquisa: discutir as modificações e o significado do sucesso escolar na história de vida de estudantes das classes populares egressos do curso pré-vestibular da UFSC; conhecer e analisar as características sociais, econômicas e culturais destes estudantes; investigar como o “degradado” é aceito num lugar onde predominam os “favoritos” e como ele se sente dentro de um sistema que o incluiu formalmente, mas pode transformá-lo em “excluído do interior” (BOURDIEU, 1998). Esta é a base para o estudo de trajetórias apresentado nesta dissertação.

Assim, dando continuidade à análise sobre o percurso escolar, bem como em relação às escolas frequentadas, destacam-se os relatos que evidenciam uma escolarização transitória e, em diferentes níveis, vulnerável. Isto diz respeito mais especificamente ao fato de frequentarem diversas escolas, sendo grande parte delas consideradas, pelos próprios sujeitos, de qualidade inferior. O que fundamenta essas afirmativas são relatos que correspondem ao que se tem como estereótipo da escola pública de educação básica no Brasil, como falta frequente de professores, sucateamento dos prédios escolares, baixa qualidade do ensino ofertado, entre outros.

São fatos que confirmam o estereótipo. O ensino, na escola pública brasileira, tem sido tratado de forma precária, confirmadamente distante dos conteúdos ministrados e dos métodos adotados nas escolas particulares. Essa distância tem mostrado o abismo de oportunidades de futuro entre a juventude protegida e a juventude socialmente vulnerável, que constitui a maioria da população do País. Entrar na universidade, para os jovens deste segundo grupo, significa ir muito além de transpor a barreira do vestibular. Significa “contrariar” o “destino”, que lhes é socialmente “reservado”, legitimado por uma divisão socioeconômica de classe. Em se tratando do contexto brasileiro, - a situação pela desigualdade constituída historicamente se agrava ainda mais pelo descaso dos responsáveis pela cena pública, aí incluídos os responsáveis pela educação.

Em relação à família dos estudantes analisados (com quem residem, se possuem irmãos, se alguém da sua família frequenta ou concluiu o ensino superior), podemos, primeiramente, centrar na discussão acerca dos arranjos familiares. O que se tem observado é que

os estudantes procedem de um modelo tradicional de família nuclear, com exceção do estudante que não conviveu com o pai, mas com a mãe e os avós maternos, ou somente com a mãe. Quanto aos demais, os que não habitam na casa dos pais, por serem de outras cidades, em função dos estudos universitários vivem em Florianópolis, dividindo residência com colegas ou vivendo em repúblicas de estudantes.

No que concerne à escolarização dos familiares, os relatos mostram que a maioria dos pais e mães completaram a educação básica e, em número significativo, o ensino superior. Pode-se inferir que essas famílias desenvolveram estratégias que garantiriam a seus descendentes o acesso ao capital cultural, de modo a reproduzir ou superar o histórico familiar do estudo como um valor (BOURDIEU, 1998).

O nível de escolaridade dos pais dos entrevistados foi um dado até certo ponto surpreendente, uma vez que seus filhos frequentaram o Curso Pré-Vestibular da UFSC que adota como critério de admissão a vulnerabilidade socioeconômica, geralmente associada a um baixo nível de “capital escolar” (BOURDIEU, 1998). Este fato contraria o estereótipo da relação entre escolaridade e nível de empregabilidade, que garantia, mas já não garante, melhores postos de trabalho e remuneração. E parece ser o caso de alguns dos pais aqui citados, que, apesar prolongamento da escolaridade, ocupam postos de trabalho da categoria dos “degradados” (PRANDI, 1980).

Sabe-se que a partir da década de 1990 as iniciativas de democratização de acesso ao ensino superior vêm modificando a face da universidade. Em sentido oposto ao da lógica vigente, a da reprodução de trajetórias familiares, observa-se que alguns dos estudantes pesquisados romperam o que é corrente em suas famílias,. A “façanha” de ingressar no ensino superior passa pela falta de contato com a realidade corriqueira das classes sociais mais socioeconomicamente favorecidas, uma vez que a juventude menos favorecida não domina os códigos de acesso a determinados locais (BOURDIEU, 1998). A pesquisa o demonstrou quando os sujeitos falam sobre o que é deles exigido, o que dá a dimensão do esforço despendido por jovens para permanecer no papel de estudantes, o que representa uma inserção mais qualificada no mundo do trabalho.

No presente caso, em se tratando de uma universidade federal, os esforços precedem o ingresso, tanto para superar as deficiências da formação básica que lhes é possível – ensino público –, como para garantir o ingresso e, posteriormente, a permanência na universidade. Os estudantes entrevistados representam uma classe social cuja inserção ao curso superior é mais rara, sendo alguns deles os primeiros da família a

transpor a barreira socioeconômica, ao acessar esse nível de ensino. As expectativas das famílias, invariavelmente, são de que o jovem, ao concluir o ensino médio, ingresse no mercado de trabalho para garantir o seu sustento e/ou contribuir para o da família.

Cabe salientar o papel que o Curso Pré-vestibular da UFSC desempenha no ingresso desses jovens na universidade. Em estudo referido na caracterização dos sujeitos da presente pesquisa, Martins e Campos (2011) descrevem as percepções sobre a importância do referido curso, que, para a quase totalidade dos estudantes considera determinante para o acesso à na universidade.

A escolha do curso pré-vestibular da UFSC deveu-se, segundo os entrevistados, ao fato de ser gratuito, uma vez que não teriam possibilidades de custear um curso particular. Outro aspecto importante reside na qualidade desse curso, por funcionar em uma universidade pública federal, de grande prestígio, o que lhe confere maior credibilidade. Quanto ao índice de aprovação em universidades públicas da Região Sul, os respondentes não se manifestaram.

Segundo eles, os fatores determinantes para o ingresso no ensino superior centram-se em: preparação por meio dos estudos; passagem pelo curso pré-vestibular; esforço próprio, entendido como uma díade: mérito e igualdade de oportunidades; compromisso, capacidade empática e apoio dos professores; o apoio da família.

Quanto a terem frequentado o Curso Pré-vestibular da UFSC como fator determinante para o ingresso ao ensino superior foram considerados vários aspectos. Dentre eles, a possibilidade de repor a defasagem dos conteúdos ministrados na escola pública em relação às exigências do exame vestibular.

Os entrevistados reconhecem que os esforços por eles empreendidos constituem um dos fatores determinantes para o ingresso no ensino superior. Pelos relatos, eles se veem como pessoas com alta capacidade de traçar e cumprir objetivos e, portanto, de se empenhar com afinco para atingir o objetivo que se propuseram. Apesar das dificuldades, que vão da questão socioeconômica à consequente defasagem cultural, incluindo-se aí o hiato entre o seu nível de conhecimentos escolares e o que é exigido para o rompimento da barreira do vestibular, os entrevistados revelam condições de superação, conforme foi possível observar.

Na busca do sucesso no vestibular, tem sido determinante o comprometimento e o apoio de alguns professores que fizeram parte da sua formação educacional básica e do Curso Pré-vestibular da UFSC. Sabe-se da importância do papel do professor, quando envolvido, na

trajetória dos estudantes, interessando-se por eles, apoiando-os, ouvindo suas dúvidas e inquietações, não somente no que tange ao aprendizado, que poderia ser denominado como estritamente escolar, mas como pessoas em formação, prestes a ingressar na vida adulta. Bourdieu (1998) menciona este aspecto quando afirma que determinados agentes sociais, no presente caso, os professores, dispõem de mecanismos capazes de influenciar significativamente as mudanças de trajetória, particularmente no caso de jovens de famílias de baixo nível de capital social, econômico e cultural: aí a figura e o papel do professor tomam uma dimensão diferente daquela das famílias socioeconomicamente privilegiadas. Este se torna um modelo de identificação a ser seguido e, portanto, ultrapassa os modelos familiares quanto ao ideal de adulto que o jovem almeja para o seu futuro.

Com referência ao apoio da família, as falas revelam o quão fundamental tem sido na trajetória dos entrevistados. Neste estudo, com exceção de um caso, foram encontradas famílias com estrutura convencional, de no máximo três filhos, sendo a média composta por pai, mãe e dois filhos. Observa-se, na maior parte delas, uma significativa valorização dos estudos, por verem neles uma das poucas possibilidades de ascensão social para seus filhos.

Por outro lado, em geral a expectativa das famílias contraria esta posição, pela tradição e necessidade de os filhos ingressem no mundo do trabalho durante ou após a conclusão do ensino médio. Também contraria a teoria de que em famílias nas quais pai ou mãe exercem o magistério a tendência seja de que os filhos possuam maior facilidade de acesso aos bens culturais e, conseqüentemente, prolonguem a sua escolarização. No caso citado, o pai, professor no ensino médio, exigiu que a filha ingressasse no mercado de trabalho aos 14 anos de idade. E ainda, caso a filha optasse por prolongar os estudos, o pai aceitaria, mas sob algumas condições: que frequentasse um curso universitário de sua (do pai) vontade - pedagogia ou serviço social -, em universidade privada.

Ao serem questionados acerca dos sentimentos pelo acesso em cursos de maior demanda e, portanto, com uma nota de corte elevada, mesmo no caso do ingresso via PAA, os estudantes ressaltam sentimentos ligados a felicidade, plenitude, satisfação pessoal e autorreconhecimento. Fica claro que eles estão fruindo do resultado de um esforço com base em disciplina, dedicação, capacidade de desenvolver disposições individuais, mas também valorizando as próprias condições subjetivas e pessoais, como valores, fatores emocionais, resiliência e capacidade de superação frente às condições

adversas que enfrentam. Isto leva a sentimentos de orgulho de si, elevada autoestima e autorrealização. Pode-se dizer que todos esses fatores asseguram uma confirmada crença em suas capacidades, que pode funcionar como pré-requisito de superação dos obstáculos que encontrarem ao longo do desempenho profissional.

No que concerne ao sentimento de retribuição ao apoio da família, os estudantes revelam satisfação pelo orgulho proporcionado, pela superação da etapa preparatória ao ingresso na universidade, pela chance de ascender socialmente com a profissão escolhida, bem como por contribuírem para a mudança de posição social da família.

É importante salientar que todos os sentimentos expressos nos relatos sobre o fator reconhecimento estão ligados à subjetividade, considerando também a realidade social objetiva (BERGER & LUCKMANN, 1991) dos jovens entrevistados, como, por exemplo: as conjunturas e os valores familiares, o Curso Pré-vestibular da UFSC e a própria universidade, entre outros.

Analisando-se a partir do enfoque das categorias sociais “sentidos e significados” de TOLFO (*et al.*, 2005), depreende-se que o sentido de ser cotista está imbricado numa realidade de diferenças pouco ou não assumidas por professores e estudantes que acompanham o percurso dos entrevistados cotistas. Esta questão ainda não foi assumida, uma vez que nenhuma das partes revela que professores e colegas não sabem sobre a sua condição de cotista e eles próprios não a explicitam.

Pode-se afirmar que os cotistas se consideram “trânsfugas” – pessoas que transpõem os limites e as barreiras impostas por sua classe social –, o que pode lhes trazer um sentimento de não-pertencimento – de desenraizamento, diria Bourdieu – ao frequentar ambientes de seus pares, mas que não lhes é próprio. . Concomitantemente ao sentimento de não-pertencimento, os pesquisados relatam que se sentem, em diversos momentos, excluídos dentro de um sistema que formalmente os incluiu. Tais relatos encaixam-se no que (Bourdieu, 1998) classifica como “excluídos do interior”. Este sentimento manifesta-se também pela distinção de classes existente entre os estudantes.

Com respeito ao tratamento dado aos cotistas por parte dos professores, pressupondo que poderiam ser percebidas as diferenças, os entrevistados afirmam que estes ignoram sua condição de ingresso no curso e, portanto, o tratamento é igual para todos.

Há uma crença, no nível do senso comum, de que os estudantes selecionados por cotas podem demonstrar um desempenho durante o curso universitário aquém dos não-cotistas. Questionados sobre isso, os entrevistados foram unânimes ao contrariar esta crença. Seus

argumentos referem-se fundamentalmente a questões socioeconômicas, uma vez que o fato de necessitarem trabalhar ou exercer atividades como bolsistas e estagiários, entre outras, interfere no tempo dedicado aos estudos. Sabe-se que os cursos de maior demanda, realizados em sua maioria em período integral, ou diurno, exigem dedicação exclusiva para que o estudante tenha um desempenho satisfatório. Então, somente com muito esforço, disciplina, poucas horas de sono ou descanso, é possível compensar, mesmo que não totalmente, a falta de disponibilidade para cumprir de forma ideal o que é exigido em termos de estudos.

Sabe-se, também, que a família representa a base da formação da identidade de uma pessoa. A figura e a função de pai e mãe têm grande significado na gama de influências externas, no lugar no mundo a ser ocupado pelo filho, que dependerá de sua postura no enfrentamento das circunstâncias vividas, desde as prazerosas até as de frustração, desde as situações de proteção até as de vulnerabilidade. Neste sentido, a família constitui elemento central nas trajetórias (NOGUEIRA, ROMANELLI e ZAGO, 2000). Os jovens pesquisados demonstram ser capazes de superar as dificuldades que necessariamente se devem, mesmo que em parte, à estrutura familiar que os cerca desde o nascimento. Observa-se, portanto, que o vínculo estabelecido entre pais, ou representantes deles com seus filhos – como no caso de um dos jovens cujos avós maternos assumiram, juntamente com a mãe, o lugar de pai –, tende a constituir-se como muito forte. Assim, cada passo dado ou vencido pelo filho representa um fracasso ou uma vitória para os pais, o que invariavelmente significa o fracasso ou sucesso próprio. No caso do ingresso desses jovens na universidade, e sendo este fato uma exceção na família, ou mesmo no meio social de convivência, pode-se dizer que ocorre um coroamento do esforço de todo um grupo familiar, passando pelo cultivo de valores de construção de vida, representados pelas atitudes assumidas pelos jovens com o propósito de vencer obstáculos, que, no presente caso, é a barreira do vestibular.

Os esforços despendidos na caminhada rumo à universidade afeta não só os jovens, mas toda a dinâmica do grupo familiar. Há uma mobilização em função de um objetivo considerado grandioso, que implica mudanças de atitudes que são verdadeiros desafios, uma vez que não é algo “inerente” à forma tradicional da vida dessas famílias. Nas classes socioeconomicamente mais favorecidas, a expectativa de um filho ingressar na universidade é “inerente”, aparecendo como etapa “natural” das suas trajetórias de vida. Nos casos aqui analisados, a expectativa é de que o jovem comece a cumprir seu papel de adulto no

mundo do trabalho, invariavelmente desde o início da sua juventude. No momento em que o ingresso na universidade passa a fazer parte de seu projeto de vida, há uma ruptura na expectativa em relação ao seu “destino” no conjunto e na tradição da família, o que também representa uma ruptura no “*modus operandi*”, como afirma Bourdieu (1998).

Ao acessar o ensino superior, os jovens pesquisados revelam encontrar dificuldades de manutenção financeira frente a exigências, mesmo que básicas, como alimentação, locomoção, cópia de textos, dentre outros. Mesmo com a ajuda dos pais, necessitam de alguma atividade remunerada, sob pena de desistência da vida universitária.

Pode-se afirmar que os estudantes pesquisados são pessoas que lidam com dificuldades financeiras, que compreendem desde sua origem, pois são inerentes ao contexto ao qual pertencem. Viver de forma contida, mesmo em questões de necessidades básicas, faz parte de suas vidas e a etapa que ora cumprem constitui mais um momento de privações, que pressupõem significativos esforços para alcançar os objetivos que se propõem.

Entretanto, contrariando em parte esta ideia, um dos jovens afirmou que, apesar de todos os esforços necessários para garantir a permanência na universidade, isso acaba não sendo tão difícil. Um dado importante para a contextualização da resposta é o de que o jovem em questão mora em república de estudantes e usufrui de vários auxílios da universidade, como bolsa-permanência, auxílio RU e auxílio-moradia.

Os estudantes demonstram possuir uma visão crítica acerca do “dispositivo meritocrático” do vestibular. Ao expor suas opiniões, revelam os aspectos excludentes do dispositivo, não como um processo isolado, mas como reprodutor do sistema socioeconômico vigente, incluindo-se aí o sistema educacional. Prova disso são as posições referentes ao que realmente deveria constituir a transformação do sistema de ensino brasileiro: aperfeiçoar-se como educação básica, preparando efetivamente os alunos para enfrentar o ensino superior, o que significa a extinção da barreira do vestibular, enquanto acesso, e a permanência no ensino superior, o que de fato se configuraria como a democratização do ensino no País. Ainda em relação aos dispositivos de seleção para o ingresso na universidade, os estudantes assinalam que o modelo adotado pelo MEC, o ENEM, não é de fato mecanismo eficaz e confiável, não superando, assim, o modelo do exame vestibular vigente.

As PAAs também suscitam discussão desde que foram propostas nos diversos meios sociais. Na presente pesquisa, o foco está nos estudantes beneficiados por estes programas, visto que utilizaram desta política para acessara universidade. Eles demonstraram um

conhecimento e uma crítica as PAAs que vai além do olhar meramente subjetivo; perpassa a política educacional brasileira, a estratificação da sociedade em classes sociais, as questões étnico-raciais, entre outras.

Em uma das falas, observa-se a preocupação com a temporalidade destas políticas e também com sua evolução, no sentido de corrigir as falhas do sistema educacional não somente a partir do ensino superior, mas, principalmente, no nível básico de ensino – o fundamental e o médio. Compartilhando desta preocupação, outro estudante percebe as PAAs como medida justa, uma vez que o abismo existente entre a frequência à escola pública e o ingresso na universidade pública pode diminuir, embora para isto, e como já foi demonstrado anteriormente, seja preciso muito esforço e determinação pessoal para que uma minoria possa acessar a universidade pública.

Ainda em relação às PAAs, outra colocação revela um discurso elitista incorporado, denotando uma contradição entre a ideia preconceituosa do desempenho dos estudantes cotistas e o seu próprio desempenho, apesar de também cotista. Uma vez na universidade, no curso mais procurado, medicina, a estudante parece ter introjetado, mesmo que em parte, o *habitus* da classe social dominante de seu curso.

Ao revelar suas expectativas profissionais futuras, os estudantes demonstram traçar grandes objetivos, confirmando o desejo de romper com seu “destino social”.

Ingressar no mundo do trabalho aparece como o principal objetivo de todos, pois as necessidades de seu grupo social levam a uma urgência pela inserção e permanência no mundo do trabalho. Até o presente momento, conquistarão pretenderem uma vaga e sua manutenção no ensino superior, os estudantes têm lutado com dificuldade, afinho e disciplina, abdicando de necessidades básicas essenciais em nome de seu objetivo maior.

Uma forma de ingresso no mundo do trabalho, altamente valorizada pela juventude brasileira, principalmente da que cursa o ensino superior, são os concursos públicos, pois uma conquista dessa natureza tem como motivação uma fonte de renda, mas, talvez principalmente, o fato de representar a possibilidade de estabilidade empregatícia e financeira.

O prolongamento da escolarização evidencia-se, unanimemente, desde cedo, como um desejo que se transforma em projeto de vida. Segundo Mattos, “na atualidade, o que está em voga é a educação permanente, a qual se apresenta como via de atualização, especialização e aperfeiçoamento para jovens e adultos, no que tange aos conhecimentos aprendidos no mundo da educação e do trabalho” (p.

111). No entanto, a autora alerta que esta pode ser uma situação paradoxal, quando destaca:

Formação para o trabalho, majoritariamente, evidenciada no alongamento da formação educacional que pode ser entendido como uma forma de mascarar o desemprego, cujos agentes desqualificam e precarizam cada vez mais os processos e consequentemente as relações de trabalho. Isso explicita uma forma excludente e altamente sofisticada de seletividade da força de trabalho, já que está se tornando cada vez mais difícil, no sistema do capital, a existência de emprego para grande parte da população. (p. 112)

Fica claro, em alguns casos, o desejo de articular o exercício da profissão com seu compromisso social, pela necessidade de reparação (BOHOSLAVSKY, 1987); de outro modo, pela possibilidade de devolver a si mesmo e também ao seu núcleo social elementos que se constituem como ausências. Estas, não necessariamente materiais, podem constituir-se em objetos internos que fizeram ou fazem parte da sua constituição como pessoa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No conteúdo apresentado na presente dissertação, a título de considerações finais acerca dos achados nas análises das trajetórias, não pretendemos definir questões. Ao contrário, pretendemos contribuir com as observações analisadas a fim de suscitar reflexões e, a partir delas, vislumbrar ações que colaborar com o que necessita ser repensado, reconstruído e transformado no que concerne a prolongamento e sucesso escolar nos meios populares em preparação a cursos de maior demanda.

Esta pesquisa foi realizada junto a ex-alunos do Curso Pré-Vestibular da UFSC, estudantes dos cursos de direito, engenharias e medicina. A juventude estudada pertence a um contexto socioeconômico que precisa trabalhar para manter o próprio sustento e/ou o da família, classificada nas faixas de renda baixa e média-baixa – classes sociais presentes no capitalismo moderno, de padrão de vida e consumo baixos em relação às camadas mais privilegiadas. Assim, conseguem suprir as suas necessidades de sobrevivência com dificuldades e veem-se impossibilitadas de beneficiar-se das variadas de aquisição de conhecimento pelas dificuldades de ampliar seu capital social, que propiciaria um maior acesso à formação do seu capital cultural, o que restringe suas oportunidades de mobilidade social.

Como já descrito, este estudo teve como sujeitos de pesquisa jovens de ambos os sexos, sendo três do feminino e seis do masculino, com idades entre 20 e 34 anos, oriundos de escolas públicas, beneficiários das Políticas de Ações Afirmativas – PAAAs -, universitários em cursos de maior demanda na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Inicialmente, pode-se considerar que esses jovens, em sua maioria, possuem histórias em maior ou menor grau semelhantes em carências. Raros são os que se podem dedicar integralmente aos estudos sendo, portanto, sustentados pelos pais, beneficiários dos auxílios da Pró Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE da UFSC -, estagiários e/ou exercendo profissões consideradas “degradadas”. Os motivos de não poderem exercer somente o papel de estudante, o que acontece nas camadas socioeconomicamente menos favorecidas se deve à necessidade de garantir o seu próprio sustento sem onerar a família, de contribuir no sustento da sua família, de avançar nos estudos – seu projeto de vida. Para isto, necessitam trabalhar, a fim de custear as despesas decorrentes da permanência na universidade, mesmo sendo pública, assim como por outras razões, não menos importantes e já detalhadas anteriormente neste texto.

Sabe-se, e a Psicologia Social tem procurado explicar, que a identidade do sujeito se constitui na interação com o meio, num processo de interiorização, objetivação e exteriorização, constituindo sua subjetividade ao mesmo tempo em que ele, sujeito, nesta interação, também constrói o meio social. Sabe-se, também, que, ao constituir a identidade, o sujeito se apropria do que lhe é proporcionado por meio da realidade objetiva, o contexto em que vive. As pessoas mais importantes na vida de cada sujeito são aquelas que cuidam, que zelam por sua vida, por sua integridade, por seu bem-estar, que servem como modelo de identificação, cujas imagens serão introjetadas não somente no âmbito da racionalidade, mas, muito mais, no âmbito dos sentidos, das emoções. Sabe-se, também, que é através do que sentem, desta capacidade de perceber o mundo de forma emocional, e também de forma racional, que os sujeitos se realizam ou não como pessoas, tendo como vivência fundamental – onde podem se expressar, mostrar suas capacidades, suas habilidades, sua criatividade, seus talentos – a experiência do trabalho.

Para obter um trabalho qualificado, o acesso à formação superior é fundamental, em se tratando da sociedade atual, propiciando ao jovem assumir a responsabilidade por sua própria trajetória em termos de independência e autonomia, obtidas pelo rumo que dará à sua vida profissional e pela possibilidade de gerar o próprio sustento. A impossibilidade de muitos e a quase impossibilidade de alguns – no caso dos sujeitos desta pesquisa – de acessar o ensino superior poderia determinar o “destino social”, que, caso assim não se cumprisse, levaria à sobrevivência com base em sacrifícios e poucas chances de sucesso em suas vidas privadas e em sociedade.

Os estudantes pesquisados demonstraram despendar grandes esforços para acessar o ensino superior em universidade pública legitimada como de excelência, caso da UFSC, lugar que já perceberam, pela lógica vigente na sociedade contemporânea, ser capaz de elevar as pessoas a outro patamar social. Perceberam igualmente ser possível operar não somente uma mudança qualitativa em suas vidas, mas também nas vidas de suas famílias, uma vez que sua posição social pode efetivamente transformar-se. Assim, em grande parte dos casos, ao acessar “um novo mundo”, esses estudantes abrem também as mesmas portas aos seus descendentes. Frente a essa realidade, a implementação das PAAs é interpretada como medida provisória, pois limita-se a diminuir a desigualdade de oportunidades inerentes ao contexto socioeconômico e cultural brasileiro.

Serão percorridas, na sequência, questões as quais consideramos essenciais por apontar aspectos relevantes que justificam a existência de políticas públicas inclusivas, voltadas à educação escolar das classes menos favorecidas.

Primeiramente, foi considerado pelos entrevistados como ponto nevrálgico, o nível em que se encontra a escola pública, quando relatam suas vivências como alunos. Eles enfatizam a defasagem dos conteúdos ministrados, se comparados aos das escolas particulares sobre as quais ouvem falar; tecem críticas ao sistema público educacional brasileiro que, segundo seus pontos de vista, camufla um aproveitamento deficitário dos alunos, certificando-os com notas altas, causando-lhes danos irreparáveis, uma vez que se percebem enganados no momento em que se aproximam dos conteúdos exigidos nos exames vestibulares.

Deste modo, passar pelo “funil do vestibular”, ingressar e permanecer na universidade significa, para eles, muito mais que transpor barreiras, representando, isto sim, “contrariar” o “destino” que lhes é “reservado” socialmente, legitimado por uma divisão socioeconômica de classes. Esta questão se agrava- a desigualdade estratificada na realidade constituída na história brasileira, que se reflete no seu sistema público educacional.

Analisando o capital escolar das famílias dos sujeitos desta pesquisa, evidencia-se uma aproximação com o ensino superior, bem como com a última etapa da educação básica. Sabe-se que essas famílias têm clara a relação existente entre a educação escolar e a mobilidade social. Portanto, desenvolvem estratégias que possam garantir aos seus filhos o prolongamento da escolarização, possibilitando-lhes superar o histórico familiar, por meio do estudo, considerado como um valor.

O Curso Pré-vestibular da UFSC representa um mecanismo facilitador no processo da busca pelo ensino superior por jovens que não possuem condições financeiras para custear a preparação para o exame vestibular, uma vez que este “dispositivo meritocrático” exige conhecimentos que as escolas frequentadas, segundo os estudantes, não confere.

Os jovens entrevistados entendem a preparação para os exames vestibulares como fundamentalmente necessária, uma vez que julgam esse dispositivo como excludente e essencialmente meritocrático, que só faz reproduzir, do ponto de vista da escolarização, o sistema socioeconômico vigente. As contundentes críticas apontam para a necessidade de uma efetiva transformação do sistema público educacional brasileiro no que tange à educação básica, e da extinção do exame vestibular. Assim, o processo educacional se tornaria mais

igualitário e justo na medida em que propiciasse a todo cidadão o direito de acesso a uma educação de qualidade, o que contribuiria para a democratização do ensino superior.

Os fatores considerados determinantes para tal ingresso enfocam questões de responsabilidade do estudante, como esforço próprio, o que reproduz o discurso de uma sociedade que se funda nos princípios meritocráticos, atribuindo as oportunidades unicamente aos esforços despendidos por cada indivíduo. Cabe esclarecer que não se pretendeu, com presente estudo, criticar o critério do mérito, mas realizar um questionamento para efeito de reflexão acerca da operacionalização da meritocracia. Estes estudantes não possuem (ou possuem insuficientes) oportunidades propícias de serem mérito pelas condições de vida que os cercam desde o nascimento. Suprem essas deficiências, e de forma determinante, o apoio da família, a capacidade empática, o apoio dos professores e a oportunidade de terem frequentado o Curso Pré-vestibular da UFSC.

A conquista de uma vaga em um curso superior de maior demanda em uma universidade de prestígio social tem, com justiça, como resultante, um sentimento de orgulho de si nos entrevistados, autoestima elevada e autorrealização, podendo-se caracterizar o ingresso na universidade como uma superação da sua condição pessoal e familiar. Os mesmos sentimentos positivos manifestam-se nos familiares dos jovens pesquisados, uma vez que se mobilizam, juntamente com o próprio grupo, na busca de um objetivo que ultrapassa as expectativas familiares e sociais, constituindo desafio coletivo, embora quase intransponível e audacioso. Assim, ao ser alcançado, coroa todo um esforço material e emocional investido pelo grupo familiar.

As PAAs vêm ao encontro da difícil condição social dos jovens nesse propósito. Vale lembrar, mais uma vez, que são percebidas por eles como solução paliativa, por ainda beneficiarem uma minoria e não apresentarem mecanismos suficientes que garantam a permanência no curso superior. Esta ideia justifica-se pelos relatos de quem encontrou e superou dificuldades por se “atrever-se” a ingressar num estrato superior ao seu, onde se pratica uma exclusão velada sob a forma de preconceito, por vezes percebidas pelos cotistas, em geral os primeiros a explicitar a sua condição. Apesar de seu desempenho acadêmico satisfatório, como foi declarado pelos estudantes pesquisados, seria necessário que a universidade se ocupasse das questões concernentes à integração entre professores e cotistas, e entre estudantes que acessaram instituições em diferentes condições. Tal procedimento facilitaria a

compreensão e a aceitação entre classes sociais diferentes, uma vez que os estudantes das classes mais favorecidas fazem parte de uma sociedade estratificada que não os preparou para o convívio com pessoas de camadas sociais consideradas inferiores, e com os quais passam a conviver como pares, desde a preparação até a prática de suas vidas profissionais.

A permanência na universidade passa pela questão financeira, uma vez que, não tendo garantido o sustento, o estudante se sente obrigado a assumir trabalhos em qualquer nível, correndo o risco de inviabilizar a dedicação aos estudos e, conseqüentemente, sujeitar-se à evasão, o que certamente causaria frustração para si e para a sua família. Os relatos mostram situações contundentes que revelam este risco entre os estudantes que desempenham funções “degradadas”, como serviços gerais e faxinas em casas de família, inclusive de colegas de curso na universidade. Justifica-se, por mais esta razão, a necessidade de que sejam propostos aos cotistas programas de facilitação de benefício à sua condição, mecanismos já existentes, mas não suficientemente divulgados e trabalhados junto aos estudantes que necessitam de maiores garantias materiais para permanecer no ensino superior.

Uma vez garantida a permanência na universidade e, conseqüentemente, a expectativa de futuro como profissional formado em ensino superior, os estudantes podem alimentar seus projetos de vida buscando caminhos compatíveis com sua nova condição. Estes projetos, que existem, compreendem desde a necessidade de assegurar o sustento mais imediato até um futuro a médio e longo prazo. A empregabilidade é sentida como necessidade mais premente para alguns, enquanto outros vislumbram mais imediatamente o prolongamento da escolarização por meio de cursos de pós-graduações e residências. A busca pela estabilidade financeira revela-se no desejo de realizar concursos públicos, o que também significa prolongamento dos estudos, dada a grande concorrência, o que implica nova preparação que demanda tempo e, por vezes, dedicação exclusiva.

Chama a atenção o sentimento de alguns dos entrevistados acerca de seu papel profissional de compromisso com a construção de uma sociedade mais humana e igualitária, papel este que vinculado ao sentimento de solidariedade com o seu grupo social de origem.

É importante destacar que a configuração atual do sistema de ensino superior brasileiro tem contribuído para uma diversificação do público universitário. No entanto, são muitas as dificuldades encontradas na tentativa de romper com este modelo historicamente construído, no qual a pobreza e a escolaridade de curta duração parecem

constituir sinônimos. Neste sentido, não se estabelece ainda como um passo definitivo para a democratização deste nível de ensino, uma vez que contempla apenas uma minoria dos jovens das camadas desfavorecidas da sociedade. Eles representam os estudantes mais necessitados de benefícios facilitadores da preparação para a sua inserção no mundo do trabalho, acumulação de capital cultural que o ensino público de nível superior propicia, podendo operacionalizar a conversão deste capital em diferentes capitais que elevarão sua condição social.

As análises aqui apresentadas lançam luz a estudos posteriores, sobretudo, no que concerne à questão das expectativas profissionais dos jovens para o futuro. Eles relataram a intenção de desenvolver ações relacionadas à profissão adquirida por meio do curso de graduação que frequentaram. Nesse contexto, uma das possibilidades de continuidade às análises das trajetórias destes estudantes se daria sobre o enfoque dos espaços profissionais que ocuparão na sociedade após a formação de nível superior. As expectativas se cumprirão? O sucesso escolar se traduzirá em sucesso profissional?

A título de conclusões, vale destacar que o caminho para o “degradado” tornar-se um “favorito” é estreito e constituído de muitos percalços. As análises das trajetórias evidencia que a batalha deve estar posta em suprimir o fosso existente entre os jovens oriundos das escolas públicas e a universidade pública, tendo claro que as PAAs são medidas paliativas, as quais foram necessárias durante um período, mas não devem se alongar. Apontamos a necessidade de uma reestruturação na educação básica pública brasileira, visto que esta não oferta uma formação que possibilite o ingresso destes estudantes na educação superior pública.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A. e KNOBEL, M. **Adolescência normal**. 10. ed. Porto Alegre. Artes Médicas, 1992.
- ABREU, Maria Aparecida Azevedo. Educação: um novo patamar institucional. In: **Revista Novos Estudos (Cebrap)**. São Paulo: n. 87, jul. 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, Martins fontes, 1977.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BERGER, P. I.; LUCKMANN, T. A. *A construção social da realidade* – Tratado de sociologia do conhecimento. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991. (Coleção Antropologia, v. 5).
- BIANCHETTI, Lucídio. **Angústia no Vestibular**: indicações para pais e professores. Passo Fundo: Ediupf, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007. p. 693-713.
- _____. PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.
- _____. Gênese e estrutura do campo religioso. In: **A economia das trocas simbólicas**. Org. e trad. Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 27-78.
- _____. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Pierre Bourdieu –Escritos em educação**. Petrópolis: VozesL
- _____. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP, 2008a.
- _____. **O poder simbólico**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- _____. “Juventude” é apenas uma palavra. In P. Bourdieu (Org.). **Questões de Sociologia** (pp. 113-121). Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, R. (org.). Pierre Bourdieu. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, n. 39).
- _____. ; PASSERON, J.-C. **Les héritiers**. Paris: Ed. de Minuit, 1964.
- _____. Épreuve scolaire et consécration sociale. In: **Actes de la recherche en science sociale**. vol. 39, n. 1, 1981.
- _____. Os três estados do capital cultural. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. **Escritos da educação**. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 71-79.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. Os Princípios da Ação Afirmativa. In: **As cotas na Universidade Pública Brasileira**: será esse o caminho? Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 5-49 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 92).

BRASIL. INEP. Censo da Educação Superior de 2010.

BRASIL. INEP. Censo da Educação Superior de 2011.

BRASIL. INEP. Censo da Educação Superior de 2012b.

CATANI, Afrânio Mendes. Um convite aos clássicos: o trabalho sociológico de Pierre Bourdieu. In: **Educação & Linguagem**, a. 10, n. 16, jul./dez. 2007. p. 72-85.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, mai. , 1996. p. 47-63.

_____. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. Formas do aprender e conexões de saberes: os significados da noção de conexão quando se trata de saberes. In: SILVA, Veleida Anahí (Org.). **Conexões de Saberes**: um desafio, uma aventura, uma promessa. Aracaju: Editora UFS, 2007. p. 39-55.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E.M.T. *et al.* **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Luta política nas universidades federais: poder sindical versus poder acadêmico. In: **Avaliação: revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 8, n. 3 , set. 2003. p. 11-36.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. Trad: Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Injustiças**. Título original: *Injustices*. L'expérience des inégalités au travail. Tradução: Ione Ribeiro Valle,. Paris: Éditions du Seuil, 2006 (no prelo).

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 270 p.

FERES JÚNIOR, João e ZONINSEIN, Jonas. A consolidação da ação afirmativa no ensino superior brasileiro. In: **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

FORQUIN, J. C. (Org.). *Sociologia da educação*: dez anos de pesquisa. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GARNIER, B. *Figures de l'égalité*. Deux siècles de rhétoriques politiques en éducation (1750-1950). Louvain-La-Neuve: Academia

Bruyant, 2010.

HARPER, Babette. **Cuidado escola!: desigualdade, domesticação e algumas saídas**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder.

_____. **Retratos Sociológicos** : disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEVI, Giovanni. Usos da Biografia. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 167-181.

MANDELLI, M.T. Correndo atrás de seu projeto de vida: um estudo com participantes do Programa Jovem Aprendiz. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – UFSC. Florianópolis.

MATTOS, Valéria de Bettio. **Pós-graduação em tempos de precarização do trabalho** : um estudo sobre o alongamento da escolarização entre os mestrands da UFSC. Florianópolis, SC, 2007. 162 f. Dissertação (Mestrado)

MARÇAL, J. A. Política de ação afirmativa na Universidade Federal do Paraná e a formação de intelectuais negros(as). Curitiba, 2011. Dissertação de Mestrado em Educação – UFPR.

MARRY, Catherine. Origine sociale et réseaux d’insertion des jeunes ouvriers. **Formation Emploi**, Paris, n. 4, p. 3-15, oct./déc. 1983.

MARTINS, Francini Scheid e CAMPOS, Iara Steiner. **Egressos do Curso Pré-vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina – contextualização, organização de dados e documentação**. Florianópolis, 2011.1. Relatório de Estágio de Conclusão de Curso em Pedagogia – UFSC.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade . 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 108 p. (Coleção temas sociais)

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**, EPU-MEC, 1976.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira – 500 anos de História – 1500-2000**. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

OTRANTO, Celia Regina. A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação. In: 29 RA **ANPED**, 2006, Caxambu - MG.

PACHECO, S.M.D. Ações Afirmativas na UFSC: uma política de inclusão permanente.

Florianópolis, 2010.2. Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social – UFSC.

PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir. **Sociologia da educação**: pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis: Vozes, 2007.

POCHMANN, M. Educação e trabalho: Como desenvolver uma relação virtuosa? In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 87, mai./ago. 2004. pp. 383-399.

PRANDI, Reginaldo. **Os favoritos degradados**: ensino superior e profissões de nível universitário no Brasil hoje. São Paulo: Loyola, 1982.

QUAPPER, K.D. Juventud o juventudes? Acerca de como mirar e remirar a las juventudes de nuestro continente. In: S. Burak (Org.). **Adolescencia y juventud en America Latina** (pp. 57-76). Costa Rica: Libro Universitario Regional, 2001.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SARRIERA, J.C. **Psicologia comunitária**: Estudos atuais. Porto Alegre: Sulina, 2000.

SILVA, J. S. “*Por que uns e não outros?*”: caminhada de estudantes da Maré para a universidade. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, PUC-RJ, Rio de Janeiro, 1999.

TERRAIL, J. P. **Destins ouvriers; la fin d’une classe?** Paris, PUF, 1990.

TOLFO, S. R. et al. “Revisitando abordagens sobre sentidos e significados do trabalho”. In: *Fórum CRITEOS 2005*, Porto Alegre (RS). /Anais/ Porto Alegre: UFRGS/E.A., CRITEOS, 2005 (CD-ROM).

VALLE, Ione Ribeiro. Pierre Bourdieu: a pesquisa e o pesquisador. In: **A Trama do Conhecimento**: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Orgs.). Campinas: Papirus, 2008.

_____. Justiça na escola: Das desigualdades justas à igualdade sem adjetivos! In: VALLE, Ione Ribeiro; SILVA, Vera Lúcia Gaspar; DAROS, Maria das Dores. **Educação Escolar e justiça social**. Florianópolis: UFSC/NUP, 2010. p. 19-48.

_____; BARRICHELLO, Fernanda Araújo; TOMASI, Juliane. (2009). Seleção meritocrática *versus* desigualdades sociais: Quem são os

inscritos e os classificados no vestibular da UFSC (1998-2007)? In: **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 31, jul./dez. 2010. p. 391-418.

_____. Justiça escolar: um avatar das políticas para a educação. In: 34ª RA **ANPED**, 2011, Natal - RN.

_____.; SATO, R.S.S. L'accès à l'enseignement supérieur au Brésil: L'épuisement du vestibular comme modèle de sélection. In: **Congrès international 2011 de l'AFIRSE**. La recherche en éducation dans le monde, où en sommes-nous? Thèmes, méthodologies et politiques de recherche. Paris: UNESCO, 2011. p. 86-91.

_____. **Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais**. In: II Conferência do Desenvolvimento, 2011, Brasília – DF.

WALZER, Michel. **Esferas da justiça**. Uma defesa do pluralismo e da igualdade. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: impasses e possibilidades. In: **XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**. Desigualdade Diferença Reconhecimento. Recife : Sociedade Brasileira de Sociologia, 2007. v. 1. p. 1-15.

_____. Demanda e acesso ao ensino superior: os cursos pré-vestibulares populares. In: **VI ANPED Sul**, 2006, Santa Maria - RS. VI ANPED Sul - Seminário de pesquisa em educação da região sul. Santa Maria/RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2006. v. 1. p. 1-12.

_____. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 11, n. 32, mai./ago. 2006b. p. 226-237.

REFERÊNCIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES CONSULTADAS

ALMEIDA, Joanna D'arc de Paula. **A importância das cotas raciais para o afrodescendente brasileiro**. 2010. 186 p. Dissertação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

ALMEIDA, Nina Paiva. **Diversidade na Universidade: O BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil**. 2008. 153 p. Dissertação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ARAUJO, Jocimar Oliveira de. **Raça, Educação e Mobilidade Social: O Programa de Pré- Vestibular para Negros e Carentes**. 2001. 165 p. Dissertação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

BACCHETTO, Joao Galvão. **Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no**

acesso ao Ensino Superior. 2003. Dissertação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

BARBOSA FILHO, Élson Luiz. **Pré-Vestibulares Comunitários. Movimentos Sociais de Educação da década de 1990.** 2010. 134 p. Dissertação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CAMARGO, Fernanda Furtado. **Cursinhos pré-vestibulares populares e o caso da Unesp: alguns condicionantes à sua criação e transformação.** 2009. 119 p. Dissertação. Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

CASTRO, Clóves Alexandre de. **Cursinhos alternativos e populares: Movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil.** 2005. 110 p. Dissertação. Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Pr. Prudente, Presidente Prudente.

_____. **Movimento socioespacial de cursinhos alternativos e populares: a luta pelo acesso à universidade no contexto do direito à cidade.** 2011. 321 p. Tese. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CUNHA, Luiz Antônio. O ENSINO SUPERIOR NO OCTÊNIO FHC. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, abr. 2003. p. 37-61. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

D'ÁVILA, Geruza Tavares. **O ensino superior como projeto profissional para “ser alguém”: repercussões de um cursinho pré-vestibular popular na vida dos estudantes.** 2006. 105 p. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FERREIRA, Wallace. **Educação e PVNC: Uma Análise sobre Justiça Social à luz de Honneth e Fraser e as Ponderações Estruturais de Bourdieu.** 2007. 181 p. Dissertação. Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GUIMARÃES, Reinaldo da Silva. **Educação superior, trabalho e cidadania da população negra - O que aconteceu com os estudantes provenientes dos pré-vestibulares comunitários e populares em rede beneficiários das ações afirmativas da PUC-Rio após sua formatura na graduação?** 2007. 293 p. Tese. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LOBO, Daniela Couto. **Condição juvenil e estratégias de jovens bolsistas no ensino superior.** 2007. 136 p. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

MENDES, Maíra Tavares. **Inclusão ou emancipação? Um estudo do Cursinho Popular Chico Mendes/rede emancipa na Grande São**

Paulo. 2011. 103 p. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

NASCIMENTO, Alexandre do. Do direito à universalização de direitos – o movimento dos cursos pré-vestibulares populares e as políticas de ação afirmativa. 2010. 199 p. Tese – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. **Movimentos sociais, educação e cidadania: um estudo sobre os cursos pré-vestibulares populares.** 1999. 115 p. Dissertação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

NASCIMENTO, Eduardo Peterle. Jovens e educação superior: as aspirações de estudantes de cursos pré-vestibulares populares. 2009. 150 p. Dissertação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

PAULO, Nélia Regina dos Santos de. Movimento de Educação Popular: O Estudo sobre os Pré-Vestibulares para Negros e Carentes do Estado do Rio de Janeiro. 2005. 153 p. Dissertação. Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PINTO, Luiz Alberto de Souza Ferreira. Os Estudos dos Aportes de Capitais Familiares e a Trajetória Educacional, Pós-ensino Médio dos Egressos da Escola Municipal “Professora Maria Mazarello”. 2008. 230 p. Dissertação. Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte.

ROCHA, Carmem Silvia Moretzsohn. Classificação étnico-racial e ações afirmativas no contexto do vestibular. 2009. 144 p. Dissertação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SALVADOR, Andréia Clapp. Ação Afirmativa no Ensino Superior: Estudo da Política de Inserção de Alunos Pobres e Negros na PUC-Rio. 2008. 250 p. Tese. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SANTOS, Cátia Matias dos. Prática de ensino em pré-vestibulares populares: um estudo de caso do pré-universitário SEED. 2011. 130 p. Dissertação. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

SANTOS, Marcelo Augusto Parpulov dos. Desafios na aquisição da identidade profissional por jovens universitários egressos de cursinho pré-vestibular popular. 2006. 125 p. Dissertação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Ana Paula Penna da. Processos de escolarização das camadas populares das promessas de ampliação de oportunidades à realidade de exclusão: o que pensam os sujeitos envolvidos nesta contradição? 2003. 186 p. Dissertação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVA, J. S. **“Por que uns e não outros?”: caminhada de estudantes da Maré para a universidade.** 1999. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, PUC-RJ, Rio de Janeiro.

SIQUEIRA, Camila Zucon Ramos. **Os cursinhos populares: estudo comparado entre MSU e EDUCAFRO-MG.** 2011. 99 p. Dissertação. Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais.

SOARES, Maria Angela Rosa. **Superando as desigualdades – relatos de desejos, sonhos e lutas na busca da transformação da realidade: um estudo do projeto Universidade para Todos da UFES.** 2005. 172 p. Dissertação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

SOUZA, Claudia Oliveira. **O acesso à universidade e o destino social de ex-alunos de cursinhos populares.** 2009. 100 p. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SOUZA, Luiz Eduardo Rodrigues de Almeida. **O Prouni como política pública de ação afirmativa: uma análise do impacto sociocultural na trajetória de egressos, oriundos das camadas populares, do ProUni da PUC-MG.** 2011. 113 p. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SOUZA, Maria do Socorro Neri Medeiros de. **Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre.** 2009. 195 p. Tese. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

THUM, CARMO. **Pré-vestibular público e gratuito: o acesso de trabalhadores à universidade pública.** 2000. 201 p. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

VALERIANO, Sandra Maria dos Santos. **Educação cidadã - uma análise sobre as motivações e aspirações dos alunos da educafro - um estudo de ideologia.** 2006. 92 p. Dissertação. Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo.

WILLERDING, Inara Antunes Vieira. **Empreendedorismo em Organizações Públicas Intensivas em Conhecimento: Um Estudo de caso.** 2011. 134 p. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ANEXOS

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Descrição do entrevistado

Nome:

Idade:

Curso de graduação e fase que frequenta:

1. Fale sobre o seu percurso escolar, da educação básica a superior. Quais escolas frequentou?
2. Fale sobre sua família. Com quem você mora? Tem irmãos? Alguém da sua família além de você cursa ou possui educação superior? Quem?
3. Qual o nível de escolaridade e a profissão dos seus pais?
4. O que levou você a procurar o Pré-vestibular da UFSC?
5. Quais fatores ou o que você considera como determinante(s) para o seu ingresso na educação superior?
6. O que você sente por ter ingressado em um curso (superior) de alta procura?
7. Você se sente diferente de seus colegas? Já percebeu alguma forma de distinção no tratamento dado a você por parte de seus colegas, professores ou de funcionários pertencentes à universidade?
8. Como é o seu desempenho comparado ao desempenho dos demais estudantes da sua turma?
9. De que forma a sua família reagiu quando você ingressou nesse curso de educação superior?
10. Como você se mantém financeiramente? A sua família ajuda? Recebe algum tipo auxílio da universidade?
11. Você considera o concurso vestibular justo? Por que?
12. E o Programa de Ações Afirmativas do qual participou? Por que?
13. Quais são suas expectativas profissionais para o futuro?